

# 幼児の見立て描画における言葉かけ研究の意義と展望

若山 育代

(2008年10月2日受理)

## The Significance of Teachers' Verbal Support for "As if" Drawings by Children

Ikuyo Wakayama

**Abstract:** The purpose of this study is to show the significance and underlying cognitive mechanism of "as if" drawing activity, and to discuss the importance of teachers' verbal support for "as if" drawing activity. Generally, most preschool and nursery school teachers consider that "as if" drawing activity is an important form of artistic play for children. However, teachers tend to focus on the art materials but pay much less attention to the effects of verbal support on "as if" drawing. Similarly, the earlier art educational researchers focused on artistic expression. They also have not indicated the significance of "as if" drawing for cognitive development of children, have not clarified the cognitive process of "as if" drawing, and have not shown what is the effective verbal support for children's "as if" drawing. By contrast, psychological studies suggested that 1) "as if" drawing consists of the following three cognitive components: schema, exploration, and available information of object, 2) children need the verbal support by teachers in order to use their schema, and 3) the teachers' verbal support activates and develops children's schema. Therefore, it was concluded that teachers' verbal support plays an important role to foster children's creativity through "as if" drawing activity.

Key words : "As if" drawing of children, verbal support, perceptual cycle theory

キーワード : 幼児の見立て描画, 言葉かけ, 知覚循環理論

### はじめに

絵の具遊びをしている年長児が、絵の具の模様に対して、「恐竜さんがフンしてる！」と命名している。こうした「見立て」による幼児の描画活動（以後、見立て描画と呼ぶ）は、幼児がイメージを広げる造形活動として、幼児造形教育では重要視されている（福井, 1985；栗山, 1999；宮坂・ハツ橋, 1993；中原, 2001）。さらに、この見立て描画を含む造形的見立て遊びでは、保育者の言語的介入、すなわち、言葉かけによる造形素材との出会わせ方が重要だとされている（塩見, 2001；上野, 1997）。

現在、こうした見立て描画の実践が報告され、多くの実践例が保育者用の造形教育テキストに紹介されている（ヘルミナ, 2003；中原, 2001；辰巳, 2000；

富山・岩本, 2001；など）。しかし現状として、幼児の見立て描画を支える認知的メカニズムや、そうしたメカニズムに基づいた見立て描画の教育的意義、および効果的な言葉かけの方法は十分に明らかにされていないと言え難い。そこで本稿では、これらの課題への取り組みの第一歩として、まず、幼児教育において見立て描画が幼児の発達にどのような意義を持つものとされているかを整理する。続いて、見立て描画の保育実践をどのように行うべきかを明らかにするために、見立て描画がどのような認知的メカニズムに支えられる活動であるのかを検討し、そのうえで効果的な言葉かけの在り方について提言を行う。

## 幼児教育における見立て描画の教育的意義

幼児教育における見立て描画の教育的意義を明らかにするために、まず、幼児教育における造形教育の位置づけを示し、その後、身体表現や音楽表現など、様々な表現形態の中で、造形表現が持つ特色は何であるのか、また、その教育的意義とはどのようなものであるのかを示す。これは、我が国の幼児教育と同一領域を担う造形教育が目指す教育目標に対し、見立て描画が重要な役割を担うことを示すことによって、初めて、その意義が明確になると考えるためである。

### (1) 幼児教育における造形教育の位置づけ

我が国における保育<sup>1)</sup>実践の基本方針、および充実した保育実践を行うための指標は、幼稚園に関しては1956年に作成され、2008年にさらなる改訂がなされた幼稚園教育要領(文部科学省、2008)に、そして保育所に関しては1965年に制定され、幼稚園教育要領と同様に、2008年に3度目の改定が行われた保育所保育指針(厚生労働省、2008)に示されている(竹内、2001)。

現在の幼稚園教育要領には、幼稚園教育の基本として、「幼稚園教育は、学校教育法第22条に規定する目的を達成するため、幼児期の特色を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする」ことが明記されている。こうした基本の中で保育者は、幼児の「生活の中で自発的・主体的に環境とかかわりながら直接的・具体的な体験を通して、生きる力の基礎となる心情、意欲、態度などを身につけていく(幼稚園教育要領解説、2008、p.58)」という特色を考慮して保育実践を行わなければならない。そして、保育者が行う保育実践は、幼児が幼稚園教育をとおして身につけるべき、生きる力の基礎となる心情、意欲、態度を、幼児の発達の側面に即して分けした5つの領域(健康、人間関係、環境、言葉、表現)に基づいて組み立てられる(幼稚園教育要領解説、2008、p.59)。

これら5領域の中で、見立て描画のような「描く」造形活動について取り上げられているのは、「表現」の領域である(上田、2001)。この「表現」領域で取り扱う幼児の発達の側面は、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする(幼稚園教育要領解説、p.135)」というように、「感性」や「表現」、「創造性」についてである。また、この教育要領の記述からもわかるように、「表現」領域で扱う内容には、「描く」といった造形表現だけでなく、身体表現や言語表現、音楽表現も含まれている。

これらすべての表現形態における幼児の「感性」や「表現」、「創造性」の発達は、「毎日の生活の中で、身

近な周囲の環境とかかわりながら、そこに限りない不思議さや面白さなどを見付け、美しさや優しさなどを感じ、心を動かす(幼稚園教育要領、2008、p.135)」こと、さらに「そのような心の動きを自分の声や体の動き、あるいは素材となるものなどを仲立ちにして表現する」ことによって育つとされている。つまり、現在の我が国の幼児教育においては、幼児の「感性」や「表現」、「創造性」を、1)身の回りのものや人、できごとと五感を働かせてかかわり合う相互作用の中で、幼児が心動かす感動体験を持つこと、そして、2)その体験を様々な表現素材、すなわち身体や言葉、音、自然物や人工物を用いて表現すること、という2つの体験によって育成することが目指されているのである。

### (2) 「表現」領域における造形表現の特色と教育的意義

では、こうした中で、造形表現の特色とはどのようなものであるのだろうか。また、幼児の「感性」や「表現」、「創造性」の発達における、身体表現や言語表現、音楽表現といったその他の表現形態にはない、造形表現特有の意義とはどのようなものなのだろうか。

子どもの造形活動には、岩崎(2001)や永守(2001; 2001)が述べるように、手や体を存分に動かして意欲的に外界に働きかけ、それを変容させる体験がある。そして、そうした造形体験を詳細に分析してみると、そこには幼児が素材と行為、そしてイメージを結合させる認知的なプロセスが生じている(岩崎、2001 p.35)。こうした造形体験における認知的なプロセスについては、Dewey(1934)もまた、造形芸術家が制作する場面を取り上げて次のように述べている。すなわち、「芸術家は、自分が制作にあたって用いるきわめて質的な媒介によって思考する。そしてその媒介は彼が創造しようとしているものにきわめて即しているから、媒介はじかに事物の中に溶け込むのである」。

このDeweyの記述における「媒介」を「素材」と置き換えて造形表現の特色とは何かを考えると、それは、作品の創造のために制作者となる子どもが、自身の手や指を使って素材を操作する行為の連続の中で、その素材(または、制作中の素材の変化)から様々な情報を知覚すること、さらに、子どもが持つイメージや概念を活用して、知覚された情報を判断したり意味づけしたりする、ということになるだろう。

ところで、このように造形表現の特色を「情報」や「知覚」という用語を用いて考察する場合、造形表現を一つの情報処理プロセスとしてとらえることが可能になる。そのようにとらえた場合、造形表現のプロセスは、ボトムアップ情報処理とトップダウン情報処理が同時に働く場であると考察することができる。この2つの情報処理は、Norman & Bobrow(1976)によっ

て提唱された情報処理の仕組みのことであり、まず、トップダウン情報処理とは概念駆動処理とも呼ばれ、知識にもとづいて、高次なレベルから制御の下に情報が処理されていくという情報処理である。一方、ボトムアップ情報処理とは、入力刺激からの情報にもとづいて、低次なレベルから次第に高次なレベルへと処理が進んでいく情報処理である。

このボトムアップ情報処理とトップダウン情報処理という用語によってさらに造形表現のプロセスを分析してみると、次のようになるだろう。すなわち、作品の制作者となる子どもが、自身の手や指を使って素材を操作する行為の連続の中で、その素材や素材の変化から様々な情報をボトムアップ的に知覚すること、さらに、子どもがイメージや概念を活用して、知覚された情報を判断したり意味づけしたりするトップダウン的な情報処理を行う、ということになるだろう。このように造形表現のプロセスをとらえると、造形活動とは、幼児が素材に働きかけるプロセスと、素材が幼児に働きかけるプロセスとが相互影響する場であることがわかる。

このように素材と幼児の相互影響の場として造形活動の場をとらえることは、Dewey (1934) が芸術家の制作中の認知的プロセスについて次のように述べていることから支持される。すなわち、「芸術家は、自分が制作にあたって用いるきわめて質的な媒介によって思考する」である。こうした造形表現における素材の存在の重要性について、Dewey はその他にも次のように述べている。すなわち、「芸術はほかならぬ生活過程の中に前もって現れている。内部からの肉体的圧迫が外部の素材と協力し、かくてその欲求は満たされ、外的素材は変形されて、満足すべき極地に達する」。

以上をまとめると造形表現の特色とは、素材と幼児の相互作用であり、その相互作用においては、幼児による素材への働きかけが素材に変形をもたらすのと同様に、素材からの働きかけもまた、幼児の思考や行動に影響を与えるといえる。そして、こうした相互影響こそが、素材と自己とのかかわりの中で物事を心に深く感じ取ったり、感じたことや見出した意味に形や色を与えて表したりする体験の根幹であると考えられる。そのため、造形表現が「感性」や「表現」、「創造性」の育成をうながすといえるのである。

### (3) 幼児教育における見立て描画の特色と教育的意義

上述したように造形活動の特色は、素材と幼児の相互作用であることを述べた。そして、こうした特色は、目の前の対象の特徴から発想して作ったり描いたりすることが求められる「見立て」の造形活動（以下、造

形的見立てと呼ぶ）にとりわけ顕著にみられる。なぜならば、造形的見立ては、「今、ここに在る材料への操作や身体活動から生起しつつある、“いま”のイメージの痕跡を記すような造形表現」だからである（上野、1995）。

このような造形的見立て遊びの中の一つである見立て描画は、幼児の描画活動であるだけでなく、江戸時代から続く伝統的絵画技法の一つでもある（塩田、2002）。この見立て描画の作法は、とくに江戸時代、浮世絵師が得意とした作法である。浮世絵にみられる見立てでは、よく知られたものが全く異なるものになぞらえられて描かれる。たとえば、伊藤若冲は釈迦涅槃図を描く際、野草や果物を、入滅する釈迦とそれを見守る人々に見立てて配した戯画を描いた（佐藤、2006）。このように、浮世絵に見られる見立てでは、その発想といかにしてあるものを別のものに見立てたかを楽しむのである。こうしたことから、「見立て」というのは、ある対象に別の「意味」を付与する行為であると言える。

もちろん、幼児の見立て描画では、浮世絵に見られるような高度な隠喩表現は用いられない。だが、幼児の見立て描画もまた、日頃見慣れているものや偶然にできた形や色などを、子どもがそれまでの見方とは異なった見方で眺め、それによって得られた新しい発見や感動を形造るものである（半、2006）。

こうした幼児の見立て描画の例として、辰巳（2000）は、「ころがして遊ぶ」という見立て描画実践を報告している。「身近にあるころがるものを、存分に床上にころがして遊んだあと、グループに別れて、絵の具をたっぷりつけて大きな紙の上にくろがしてみた。普通の円筒のものは、割合ますすぐころがるので、「帯みたいや」といって喜んだり、円すい状のものは、半円形にころがるので、「大きな扇ができた」といって驚き、また違った方向からころがしてその線の交差を楽しみ、色や形のおりなす美しさや版画あそびの喜びにひたった。このように版画活動の中でも特に、技巧的でなく、自然で、しかも大きな表現のみられるころがし遊びは、幼児の造形意欲をかきたてる活動の一つである」。

さらに、イタリアのレッジョエミリア市の幼児教育実践記録である『子どもたちの100の言葉 (Malaguzzi, 1996)』には、「目がプラタナスの葉を追う」という実践が紹介されている。これは、プラタナスの葉の輪郭から何かを見立てて描くという活動である。この活動の解説としてジョヴァンニ・アンチェスキというレッジョエミリアの教師は、「こうした方法は、隠喩から魔法のような変形（変身）へと移っていきます。

葉っぱは、変装されたり、隠されたり、カムフラージュされたり、別のものに装われたりして、何か別物に変わるのです。」さらに、「想像力を何かに投影させるということを活性化するのは、ものの輪郭であり、そうになると、われわれは、葉っぱの形の中に、跳ねる変な男、開いた手、一本の木、太ったチョウ、手のひら状の貝などを“見出して”しまうことになるのです。」と述べている。

ところで上野(1995)は、現在の小学校図画工作における「見立て」の造形活動の教育的意義について述べる際に、現在の美術教育が「自己の内的世界・内的イメージの表出としての表現論(上野, 1995)」を重視しすぎていると述べている。このことは、小学校図画工作における課題であるだけでなく、戦後の創造主義教育(北川, 1952; 久保, 1964)によって生まれた「心の中を思いきり」「思いのまま」「自由に表現させる」といった造形教育観を重視する幼児造形教育(花篤, 2001, p.20)にもあてはまる課題といえるだろう。このことは、高橋(2006, p.31)が指摘したように、保育者が幼児の個性に応じることや主体性を重視するあまり、造形活動中の介入を過度に控える傾向があることから裏付けられる。つまり、現在の幼児造形教育では、トップダウンの情報処理を必要とする造形活動が主要であるといえる。

だが、これまで述べてきたように、素材との出会いの中に埋め込まれた発見や感動を表現することが目指される幼児の造形教育では、トップダウンの情報処理と同様に、ボトムアップの情報処理を同時に必要とする造形活動もまたその意義が見直されるべきである。こうした点からも、見立て描画のような造形的見立て遊びは、幼児の「感性」や「表現」、「創造性」を育成する活動として重視されるべきであろう。

以上から、見立て描画は幼児の発達をうながす重要な造形活動であるといえる。では、こうした見立て描画実践はどのように展開されるべきなのであろうか。このことを明らかにするために、次節では、幼児期の子どもたちがどのように見立てを行い、そして見立てたものを描くのか、その認知的なメカニズムを明らかにする。

## 見立て描画を支える認知的メカニズム

### (1) 知覚循環理論(perceptual cycle theory)

これまで述べてきたように、見立て描画は幼児造形教育の中でも、とりわけ幼児の「感性」や「表現」、「創造性」の発達に重要な教育的意義を持つものである。なぜならば、見立て描画は、点や線、色といった造形

要素を知覚し(ボトムアップ処理)、その知覚された情報としての造形要素を、既知イメージのもとに同定することで何か違うものになぞらえて表現する(トップダウン処理)活動であるためである。では、こうした見立て描画において、子どもの内部に生じている認知的メカニズムとはどのようなものなのであろうか。

こうした見立て描画における認知的メカニズムを考える際、Neisser(1976)の知覚循環理論(perceptual cycle theory)が参考になる。彼はこの知覚循環理論において、人間の知覚がボトムアップとトップダウンの処理が循環して生起すると説明した。これは、彼が人間の認知は日常的な文脈で生じているという主張を持っていたためである。こうした背景から、彼はそれに関する妥当な理論を確立するために、知覚・認知が単に頭の中の操作ではなく、外界との相互作用から生じることを明らかにしたのである。

この知覚循環理論の詳細について説明すると、Neisserは、「知覚は図式と有効な情報との相互作用によって生じる」と述べ、人の知覚プロセスには、「図式(schema)」と「対象の利用可能情報(available information of object)」が必要だとした(Neisser, 1976, p.20-21)。さらに、こうした知覚プロセスにおいては、「目や頭、そして身体を動かすことによって、積極的に工学的配列を探索する必要がある。このような探索は、知覚活動プランであり、かつ特定の光学的構造に対する準備状態である図式によって方向付けられる」と述べている。つまり、「図式」と「対象の利用可能情報」の他に、人の知覚プロセスにおいては、対象が持つ情報を取り出すための「探索(exploration)」活動が必要であるというのである。そして、彼はこれらの「図式」「探索」「対象の利用可能情報」は、循環して成立すると述べている。

さらに、Neisserは、「図式」「探索」「対象の利用可能情報」によって循環する知覚プロセスによって、知覚者の「図式」が修正される、と述べている(Neisser, 1976, p.14)。こうした「図式」の修正プロセスについて、Neisserは次のように説明している。すなわち、「図式を構成することによって、知覚者は環境からの情報ならびに彼自身の認知機構と必然的にかかわりを持つある行為をする。知覚者は自ら抽出した情報によって変化する。この変化は何も存在しなかったところに心的レプリカを作るというような問題ではなく、それは知覚図式を変え、その結果、次の行為は異なった経過をたどることになる。このような変化のために、そしてまた世界は無限に豊富な情報を十分な経験を持つ知覚者に与えるので、まったく同じ知覚は二つとありえない」と述べている。

ではここで、見立て描画実践の具体例をあげ、Neisserの知覚循環理論に基づき、そこでの幼児の認知的メカニズムを解釈してみる。ここでは上述した辰巳(2000)の「ころがして遊ぶ」を取り上げる。前述したように、辰巳の実践は、「身近にあるころがるものを、存分に床上にころがして遊んだあと、グループに別れて、絵の具をたっぷりつけて大きな紙のところにころがしてみた。普通の円筒のものは、割合まっすぐころがるので、「帯みたいや」といって喜んだり、円すい状のものは、半円形にころがるので、「大きな扇ができた」といって驚き、また違った方向からころがしてその線の交差を楽しみ、色や形のおりなす美しさや版画あそびの喜びにひたった」というものである。

まず、「図式」「探索」「対象の利用可能情報」が、辰巳の実践におけるいずれの出来事を指すのかについて検討する。まず、「図式」とは、子ども自身の認知機構であることから、子どもがもともと持つ知識のことを指すととらえることができる。このことから、辰巳の実践の対象となった子どもたちの“帯みたいや”や“大きな帯ができた”という発言からは、彼らのこの「図式」が帯と扇であることがうかがえる。続いて、「探索」は、知覚活動プランであることから、辰巳の実践にみられた子どもたちの「探索」は、円筒上のものや円すい状のものに色をつけて転がすこと、また、その線が交差するように工夫すること、色や形のおりなす美しさを知覚すること、そして、生まれてきた形になんらかの意味づけを行おうとする態度であるといえるだろう。最後に、「対象の利用可能情報」とは、子どもの図式に適しているために対象から取り出される情報のことを指している(Neisser, 1976, p.55)。このことから、帯や扇という「図式」を持っていた幼児が知覚することができた、版画遊びによって生まれる色と形のことをさすといえるだろう。以上から、見立て描画中の幼児の知覚プロセスを、知覚循環理論によって説明することが可能であるといえる。

このように、知覚循環理論は、見立て描画中に生じている認知的メカニズムを説明するための有用な理論である。それだけでなく、この知覚循環理論は、見立て描画と人の知の営みの関係についても重要な示唆を与えてくれる。Neisserはこの知覚循環理論において、知覚することは、世界を知ることであり、また、自分について知ることでもある(Neisser, 1976, p.27)と述べ、知覚循環理論が人間の知覚の本質をとらえていることを指摘している。さらに、知覚された情報は、それまでとは違った新たなイメージを創り出すものとなる(Neisser, 1976, p.130)とも述べている。このように、人が既有知識から新たなイメージを創り出すと

いうプロセスが存在することは、ヴィゴツキー(1930)もまた指摘しており、文化世界を生み出すための重要な力であるとしている。このことから、見立て描画は単なる描画活動の一つというだけではなく、人の本質的な認識および創造活動であり、また表現活動であるといえるだろう。

このように、見立て描画や人の知覚のメカニズムについて本質的で重要な知見を提供する知覚循環理論であるが、しかしながら、この理論を保育の見立て描画実践において活用するためには補わなければならない点が2点ある。まず一つ目に、彼が「知覚にとって最も重要な認知構造である」と述べている、「図式」については、幼児期の「図式」の特徴がどのようなものであるのかについては、彼の理論からは明らかにはならない。二つ目に、彼は、図式が知覚の循環プロセスにおいて修正されることを述べたが、幼児の「図式」が認知発達上、どのように修正されていくのかについては彼の理論からは明確にならない。

しかし、見立て描画は幼児の「感性」や「表現」、「創造性」を育成するために行われる保育活動であるため、幼児の「図式」の特徴を明らかにし、それに適した働きかけを行うことで、それぞれの能力を育成しなければならない。このことは、宇田(2007)の造形遊びについて述べた研究にも示されており、適切な導入を行わない場合、造形的見立てにおいて幼児にとって意義のある体験が生じにくいことが容易に予想できる。また、見立て描画によって、幼児の「図式」がどのように修正されることが認知発達上意義のあることなのかを説明できなければならない。このことは、実践の評価ともかかわる重要な課題である。そこで、次節では、幼児の「図式」がどのような特徴を持つものなのか、またそれは認知発達上、どのように修正されていくのかについて明らかにしていく。

## (2) 幼児期の「図式」の特徴

Neisser(1976, p.55)は、図式について次のように定義している。すなわち、「図式は行為のためのパターンであることはもちろん、また行為そのもののパターンでもある」。つまり、図式が「書式(format)のようなもの」であると同時に、「プラン(plan)としての機能を果たす」ものであるとするのである。このことから、対象の持つ情報が、「知覚者の書式に合わない場合は、無視されるか意味のない結果を導く(Neisser, 1976, p.55)」ことになり、探索運動も正しく方向づけられない、というのである。

そこで、幼児の図式の性質について明らかにするために、ここではBruner(1966)とItelson(1972)の表象発達理論を引用する。このようにNeisserの「図

式」という概念について考察するために、「表象」という概念を用いることについては、「表象」が「対象に関して心理学的過程を経て抽出された情報を長期記憶に保持するための心的形式の総称である（須藤，1999）」といわれていることから妥当であるといえるだろう。

まず、Bruner (1956) は、人の表象発達が、行為的表象からイメージによる映像的表象、そして言語や記号による象徴的表象へと変化していくことを述べた。その中でも幼児期は、イメージによる映像的表象が可能となる発達段階に位置づくとしてされている。

また、Itelson (1972) は言語を獲得した後の幼児期の子どもの表象的思考のレベルを連合的水準とし、表象的思考の初歩的な水準のものであるとした。こうした水準の子どもたちにとって、外的刺激は表象的思考を呼び起こすだけのもので、その方向づけは子どもの持つ内的要因（欲求、動因、緊張、情動、過去経験など）によって行われるという。

さらに、Itelson は、この水準は再生的な水準ともいえるとして述べている。すなわち、この水準における思考過程、すなわち分析総合過程の基本原理は、類比による対象間の一定の結合や関係を表現することであり、それはある関係に関して類似の経験を自動的に再生産することによって遂行されるとしている。

こうしたBrunerとItelsonの理論から、幼児期の子どもの特徴についてまとめると、この時期の子どもたちの図式は、イメージによる映像的表象を働かせて、類似した経験や知識に基づいて状況やものごとを判断したり、その経験を内的要因に導かれて再生したりすることであるといえるだろう。

では、こうした特徴を持つ幼児期の図式が、見立て描画活動においてどのように修正されることが認知発達上意義のあることなのだろうか。

### (3) 図式の修正

「図式」の修正の方向性については、Lowenfeld (1957) による形態概念 (form concept) の発達についての指摘が示唆に富んでいる。Lowenfeld は、美術教育によって育てべき子どもの認知発達の側面として、形態概念を提案している。彼は、形態概念とは「図式 (schema)」であると述べ (Lowenfeld, 1957, p.132)、その図式は、人と環境とについて子どもの把握した概念である、と説明した (Lowenfeld, 1957, p.135)。そして、豊かな形態概念を獲得することは、子どもが世界についての豊かな知識を持ち、狭量でなく多様で、かつ深い視点から世界を見つめる力へとつながっていくとしている (Lowenfeld, 1957, pp.1-11)。

こうした形態概念の特色として、彼の理論からは、

形態概念には「広がり」と「深まり」があることがうかがえる。まず形態概念の「広がり」についてであるが、彼は、幼児期の子どもが、「私の○○」や「私と○○」というように、自分と他の人・もの・できごととの関係を描くと述べている。たとえば、「私の人形」、「私とおかあさん」、「私は鬼ごっこしている」というように、自分と対象との関係を描くのである。これは、幼児期の子どもが自分を中心にしてその知覚世界を広げていく年齢であることを示している。また、ヴィゴツキー (1930) は、人が創造的な思考を働かせるためには、連想することが重要な心理的プロセスであることを述べている。こうしたことから、自分を中心に様々なことを連想し、同時に、連想された人・もの・ことについて考える、というように、幼児の形態概念は自身を中心として広がりを見せていく性質を持つと考えられる。

さらに、形態概念の深まりについては、彼は次のように述べている。すなわち、「知的な子どもは細部をいろいろたくさん描き込むことによって、その高度な能動的知識を表現する」である。Wallon, Cambier, & Engelhart (1990) もまた、幼児期の子どもを描画表現は、教育的環境が豊かなものである時に、複雑な要素が描きこまれるようになると述べている。これらのことから、幼児の形態概念は、次第に複雑さを増し、対象についての深い理解に至っていく性質を持つと考えられる。

ところで、Vygotsky (1978) は、教育者の役割が子どもを「発達の最近接領域」、すなわち、独力では困難でも大人の適切な支援によって達成することができる領域へと導いていくこととした。このような領域へと教育者が子どもを導いていくことによって、子どもはより高次の発達をとげるといっているのである。また Bruner (1976) は、大人が子どもを発達の最近接領域に達するように導いていくことを、建物を建設する場面になぞらえて比喩的に足場づくり (scaffolding) と呼んだ (Wood, Bruner, & Ross, 1976)。Lowenfeld (1957) もまた、幼児期の子どもが豊かな形態概念を獲得できるよう、幼児期の間、つまり子どもがまだ形態概念を固定しない間に、子どもたちの不活性知識 (passive knowledge) を活用させることが極めて重要である (p.110) と述べている。この不活性知識とは、幼児期の子どもが持っているも使わない知識のことであり、活性知識 (active knowledge) に合わせて相補的に Lowenfeld が用いている概念である。そして、この活性知識とは、子どもにとって情緒的意味を持ち、且つ描く動機となった対象についての子どもの知識である。これらの不活性および活性知識の特徴について

言いかえれば、外界とのかかわりの中で対象の特徴を知覚することによってボトムアップ的に取り出された情報についての知識が活性知識であり、一方、ボトムアップ的には取り出されないが、すでに幼児が持っている対象についての関連知識やイメージが不活性知識であるといえるだろう。これらの知識を関連付けて、幼児が新たなイメージや知識、ストーリー、想像を創り出し出していけるよう、また、豊かな形態概念を獲得していくよう、保育者は足場づくりを行わなければならないのである。言いかえれば、保育者の効果的な足場づくりがあることによって、描くという活動を通して、幼児が自己内対話を持ち (Lowenfeld & Brittain, 1964)、自身の図式を広げていくことができるといえる。

以上から、見立て描画実践において、幼児が働かせる図式の特徴とは、イメージによる映像的表象を働かせて、類似した経験や知識に基づいて状況やものごとを理解することであること、さらに、そうした図式には広がりや深まりがあり、それを導くために保育者は効果的な足場づくりを行わなければならない、とまとめることができる。そして、そうした保育者の足場づくりがあってこそ、Lowenfeld が述べたように、幼児は、世界についての豊かな知識を持ち、狭量でなく多様な視点から世界を見つめることができるようになるのである。

では、こうした見立て描画における保育者の足場づくりとは何か。このことについて、塩見 (2000) や岩田 (2001) は、造形的見立てにおいて保育者の言葉かけが重要な役割を担うことを述べていることから、次節からは、見立て描画における保育者の言葉かけ研究の動向について述べていく。

## 見立て描画における保育者の言葉かけ

これまでに明らかにされてきた造形的見立て実践における保育者の言葉かけとしては、「これ、何にみえるかな?」とって無意味な形に意味づけさせたり (上野, 1995)、「コップにジュースをどうぞ」と言って変わった形の紙をコップとジュースの瓶に見立てて描き、ごっこ遊びをしたり (奥, 2001) するものがある。このような言葉かけを保育者が行うことによって、幼児は、目の前の対象に新たな意味を付与したり、自分が持つ対象のイメージを新しくしていくと言われている。

ところで、そもそも言葉かけとは、山下 (2000) によると、次の4側面からなるものと定義される。すなわち、①口語言語である指導的言語と評価的言語から成り立ち、②その中では排除・否定・注意する言葉や

消極的に評価する言葉に重きをおくのではなく、③むしろ受容する・共感する・元気づける・励ます・積極的に評価する言葉を中心にして、④これまでの状況や事態を転換する、新しく方向付ける語りかけ・問いかけまでを含むもの、とされている。

こうした言葉かけの4側面の中で、先の造形的見立て実践例について言えば、これまでの造形的見立て実践における保育者の言葉かけは、④状況や事態を転換する、新しく方向付ける語りかけ・問いかけが行われたということになるだろう。こうした側面の言葉かけは、幼児がそれまでとは異なった視点から環境とかかわることを方向付けるものである。

だが、上述した実践例やその他の見立て描画および造形活動における言葉かけに関する研究では、保育者の言葉かけを1, 2種類に分類するのみであったり (Rosario & Collazo, 1981)、言葉かけの一部分を取り上げるのみであったり (上野, 1995; Healy, 2001)、事例的に取り上げるのみだったりするなどして (Gearhart & Newman, 1980; 奥, 2001)、見立て描画実践中における言葉かけを包括的に取り上げたとは言いがたい。また、見立て描画に限らず、これまでの造形教育実践中の保育者の言葉かけについての研究や言説は、③受容する・共感する・元気づける・励ます・積極的に評価する言葉が中心的に扱われてきた (岩田, 2001)。こうした課題から、幼児の豊かな形態概念を育てる見立て描画実践における言葉かけとは何かということや、年齢に適した言葉かけとは何かということも明らかではない。しかし、Neisser (1976, p.135) は、「われわれは、言葉による情報だけでもとづいて自分の知覚上の予期を変え、移動の計画を変えることができる。」と述べている。このことから、幼児が図式を働かせたり、広げたり、深めたりするために、言葉に乗せて伝えられる情報が重要な役割を担っていることがわかる。そのため、見立て描画におけるどのような言葉かけが、④状況や事態を転換する、新しく方向付ける語りかけ・問いかけであるのかを包括的に明らかにする必要がある。

さらに、言葉かけ研究に関連する課題として、これまでの指摘では、保育士が造形教育実践において発話の選択や使用に失敗しなくなるためには、実践の場数を踏んでいくしか方法はないとされてきた (福本, 2004)。つまり、熟達した保育者になるまでは、若手の保育者たちは言葉かけの方法について悩むことになるのである。そして、このような手探りの描画保育は、イメージしたり絵を描いたり作ったりする活動に対して苦手意識を持つ若い保育士や保育実習生たちにとっては特に大きな課題となり、そのため、描画保育をど

のように実践すればよいか悩み続けるというのである(上村, 1996; 照沼, 1999)。

こうした実態からも、見立て描画実践において幼児の形態概念を育成するための言葉かけを実証的に検討することが、今後に残された極めて重要な検討課題であるといえよう。

## 【注】

1) 本稿では以後、無藤(2003)にならい、「保育・幼児教育」を「保育」と総称する。

## 【引用文献】

- Bruner, J. S. (1966). *Study in cognitive growth - A collaboration at the center for cognitive studies -*. New York: John Wiley & Sons, Inc. (岡本夏木・奥野茂夫・村川紀子・清水美智子(訳)(1968). 認識能力の発達(pp. 23-59). 明治図書)
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton Balch. (鈴木康司(訳)(1969). 芸術論—経験としての芸術. 春秋社)
- 福井昭雄(1985). *ぞうけいあそび 感動ある実践への導き*. サクラクレパス出版部.
- 福本勤一(2004). 教師の言語行動. 宮脇理(監) 福田隆眞・福本謙一・茂木一司(編) *美術科教育の基礎知識* (p.194). 建帛社.
- Gearhart, M., & Newman, D. (1980). Learning to draw a picture: The social context of an individual Activity. *Discourse Processes*, 3, 168-184.
- Healy, I. L. (2001). Applying theory to practice: Using developmentally appropriate strategies to help children draw. *The Journal of the National Association for the Education of Young Children*, 56 (3), 28-30.
- ヘルミナ, S. (2003). (羽仁協子・森本覚(訳)(2003). 保育園での美術教育. 明治図書)
- 半直哉(2000). みたて. 若元澄男(編) *図画工作・美術科—重要用語300の基礎知識—* (p. 313). 明治図書.
- イッテルソン, L. B. (吉田章宏(訳)(1973). イメージ的思考の水準, 操作と構造. *ソビエト心理学研究*, 16, 29-31.)
- 岩崎由紀夫(2001). 素材との出会いが孕むもの—モノと想像力—. 花篤實(監)永守基樹・清原知二(編) *幼児造形教育の基礎知識* (p. 35). 健帛社.
- 岩田良子(2001). 保育者の言葉—子どもの心に届く礎としての言葉—. 花篤實(監)永守基樹・清原知二(編) *幼児造形教育の基礎知識* (p. 180). 健帛社.
- 花篤實(2001). 日本の「幼児造形教育」の潮流. 花篤實(監)永守基樹・清原知二(編) *幼児造形教育の基礎知識* (p. 20). 健帛社.
- 久保貞次郎(1964). *児童画の世界*. 大日本図書.
- 栗山誠(1999). 子どもを夢中にしよう—子どもが夢中になる教材集—. 栗山誠(編) *造形絵画教室のアイデア集—子どもを夢中にする環境と教材づくり—* (pp. 31-103). 明治図書.
- 厚生労働省(2008). *保育所保育指針*.
- 北川民次(1952). *子どもの絵と教育*. 創風社.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth*. New York: The Macmillan Company. pp. 1-11.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth*. New York: The Macmillan Company. p. 110.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth*. New York: The Macmillan Company. p. 132.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth*. New York: The Macmillan Company. p. 135.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1964). *Creative and mental growth* (4th ed.). New York: London Macmillan.
- Malaguzzi, L. (1996). *The Hundred languages of children (3rd ed.)*. Reggio Emilia: Reggio Children. (田辺敬子・辻昌宏・木下龍太郎(訳)(2001). *イタリア/レージョ・エミリア市の幼児教育実践記録 子どもたちの100の言葉*. 株式会社学習研究社)
- 宮坂元裕・ハツ橋洋一(1993). *造形遊びのヒント* 38. サクラクレパス出版部.
- 文部科学省(2008). *幼稚園教育要領*.
- 文部科学省(2008). *幼稚園教育要領解説*. p.58.
- 文部科学省(2008). *幼稚園教育要領解説*. p.59.
- 文部科学省(2008). *幼稚園教育要領解説*. p.135.
- 無藤隆(2003). 保育学研究の現状と展望. *教育学研究*, 70 (3), 393-400.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco: W. H. Freeman. p. 14
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco: W. H. Freeman. pp. 20-21.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco: W. H. Freeman. p. 27.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco: W. H. Freeman. p. 55.

- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco: W. H. Freeman. p. 130.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco: W. H. Freeman. p. 135.
- Norman, D. A., & Bobrow, D. G. (1976). On the role of active memory process in perception and cognition. C. N. Cofer (Ed.). *The Structure of human memory* (pp. 114-132). San Francisco: Freeman.
- 永守基樹 (2001). 「幼児造形教育」のねらい. 花篤實 (監)永守基樹・清原知二 (編) 幼児造形教育の基礎知識 (p. 5). 建帛社.
- 永守基樹 (2001). 幼児造形の観点からの造形の領域論. 花篤實 (監)永守基樹・清原知二 (編) 幼児造形教育の基礎知識 (p. 54). 建帛社.
- 中原喜郎 (2001). 平面で表す技法. 花篤實 (監)永守基樹・清原知二 (編) 幼児造形教育の基礎知識 (pp. 112-117). 健帛社.
- 奥美佐子 (2001). 変わった形の紙. 花篤實 (監), 永守基樹・清原知二 (編) 幼児造形教育の基礎知識 (p. 110). 健帛社.
- Rosario, J., & Collazo, E. (1981). Aesthetic codes in context: an exploration in two preschool classrooms. *Journal of Aesthetic Education*, 15 (1), 71-82.
- 佐藤康宏 (2006). もっと知りたい伊藤若冲/生涯と作品. 東京美術.
- 塩田博子 (2002). 美術から日本文化を観る. 文芸社.
- 須藤昇 (1999). 表象. 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榊算男・立花政夫・箱田裕司 (編) 心理学辞典 (p. 730). 有斐閣.
- 高橋敏之 (2000). 幼稚園教育要領: 領域「表現」. 若元澄男 (編) 図画工作・美術科 重要用語300の基礎知識 (p.31). 明治図書.
- 寺戸史子 (1990). 造形的遊びにおける「みたて量」の推移と造形傾向 (子どもの造形活動とその意味に関する研究論文). 美術教育学, 11, 217-225.
- 照沼晃子 (1999). 保育過程履修大学生の図画・工作に対する意識に関する一考察. 美術教育学, 20, 255-266.
- 辰巳文一 (2000). 遊びと造形表現—幼児教育としての望ましい造形のあり方—. 三晃書房.
- 竹内通夫 (2001). 幼児教育の教育課程と研究動向—幼稚園教育要領の変遷—. 日本カリキュラム学会 (編) 現代カリキュラム事典 (pp. 398-399). ぎょうせい.
- 富山典子・岩本克子 (2001). 保育に役立つ絵画あそび技法百科. ひかりのくに.
- 宇田秀士 (2007). 文部省・文部科学省 小学校学習指導要領図画工作編「造形遊び」に対する<批評的論述>の考察—「彫琢作業」をふまえた「造形遊び」に向けて—. 美術教育学, 28, 67-87.
- 上村浩子 (1996). 保育士養成校における表現Ⅱ・図画工作の授業のあり方に関する一考察. 横浜女子短期大学研究紀要, 11, 65-77.
- 上田保隆 (2001). 幼稚園教育要領の目標と内容. 花篤實 (監)永守基樹・清原知二 (編) 幼児造形教育の基礎知識 (p. 158). 建帛社.
- 上野行一 (1995). 美術教育と「みたて」の作用 (1). 美術教育学, 16, 39-49.
- 上野行一 (1997). 美術教育と「みたて」の作用 (3). 美術教育学, 18, 51-62.
- ヴィゴツキー, L. S. (1930). (広瀬信雄(訳)(2002). 子どもの想像力と創造. 新読書社)
- Vygotsky, L. S. ([1930-1935] 1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. (Cole, M. John-Steiner, V. Scribner, S. & Souberman, E. (trans.) Cambridge: Harvard University Press)
- Wallon, P., Cambier, A., & Engelhart, D. (1990). *Le Dessin De L'Enfant*. Paris: Presses Universitaires de France. (加藤義信・日下正一 (訳)(1995). 子どもの絵の心理学. (p. 47). 名古屋大学出版会)
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry* 17, 89-100.
- 山下政俊 (2000). 21世紀型授業づくり12 学びの支援としての言葉かけの技法. 明治図書.  
(主任指導教員 森 敏昭)