

学位論文

幼児の見立て描画における言葉かけの研究

広島大学大学院 教育学研究科

学習開発専攻

D061695 若山 育代

目次

目 次

第 1 章	本研究の背景と目的	1
第 1 節	本研究の背景	2
第 2 節	これまでの言葉かけ研究の課題と本研究の目的	26
第 2 章	幼児の見立て描画実践における言葉かけパターンの分析（研究 1）	31
第 1 節	目的	32
第 2 節	言葉かけパターンの予想	34
第 3 節	造形教育実践の観察	41
第 4 節	考察と残された課題	53
第 3 章	幼児の見立て描画表現に及ぼす言葉かけパターンの効果 — 輪郭事例と要素事例による検討 — （研究 2）	57
第 1 節	目的	58
第 2 節	方法	59
第 3 節	結果	66
第 4 節	考察と残された課題	68
第 4 章	幼児の見立て描画表現に及ぼす言葉かけパターンの効果 — 言葉かけの手がかりを活用する能力に着目して — （研究 3）	74
第 1 節	目的	75
第 2 節	予備実験	77
第 3 節	本実験	80

第4節 結果	85
第5節 考察と残された課題	92
第5章 総括	94
第1節 総合考察	95
第2節 美術の教育と美術による教育の視点からとらえる本 研究の成果	99
第3節 本研究の課題と今後の展望	101
引用文献	105
資料	115
謝辞	119

第 1 章

本研究の背景と目的

第1節 本研究の背景

第1項 幼児教育における見立て描画の教育的意義

絵の具遊びをしている年長児が、画用紙の上にできた絵の具の模様を眺めて、「おもしろいなあ」とつぶやいている。その後、その子は、「これ、恐竜さんがフンしてるみたい！」と発言するようになった。そして、眺めていた絵の具の模様をクレヨンで恐竜に変身させた。こうして、はじめは素材の一つとして画用紙の上に存在していた絵の具の模様は、その幼児に見立てられ、別の意味を持つ形として新しく作り変えられたのである。

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；中原，2001；宮坂・八ツ橋，1993など）。そこで、この見立て描画の教育的意義がどのようなものであるかを明確にするために、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、造形表現独自の特色は何であるかを述べる。そして、こうした造形表現の特色を踏まえた上で、幼児教育における造形教育の意義を示し、最後に見立て描画の教育的意義を明確にする。これは、我が国の幼児教育とその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。

我が国における保育¹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)に規定されている(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(文部科学省、2008)」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(文部科学省、2008)」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区分けした五つの領域(健康、人間関係、環境、言葉、表現)に基づいて組み立てられる(文部科学省、2008)。

これら五つの領域の中で、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(文部科学省、2008)」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。

造形表現だけでなく、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」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（文部科学省，2008）」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（文部科学省，2008）」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」の育成を、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媒介、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、という二つの体験を通して行うことが目指されているのである。

次に、幼児の「感性」や「表現」、「創造性」の育成における造形表現の意義を示すために、造形表現独自の特色がどのようなものであるかを述べていく。このことについて、岩崎（2001）や永守（2001c）永守（2001d）が述べるように、幼児の造形活動には、手や体を存分に動かして意欲的に外界に働きかけ、外界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、そこで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）。造形体験でのこうした素材に基づく認知的プロセスの存在を、Dewey（1934）もまた、「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」と述べて示している。この他にも Dewey（1934）は、「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」と述べ、造形表現における外界の素材の重要性を指摘している。

以上をまとめると、造形表現の特色とは、幼児が目の前の素材と五感を働かせて行う相互作用であり、その相互作用では、幼児による素材への働きかけが素材の変形を規定するのと同様に、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。そして、こうした素材との五感を働かせた相互作用という造形表現の特色が、「感性」や「表現」、「創造性」の育成をうながすことが、現在の我が国の造形教育の教育的意義であるといえる。

以上の背景をふまえ、次に見立て描画の特色とその教育的意義がどのようなものであるかを述べる。そもそも、見立て描画は、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）。浮世絵にみられる見立てでは、よく知られたものがその特徴を活かされたまま、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、入滅する釈迦とそれを見守る人々を野草や果物に見立てて配した戯画を描いた（佐藤，2006）。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。しかし、目の前の素材の特徴を活かし、それを何か別のものに見立てて描

く、という体験は幼児の場合も浮世絵師の場合も同じである。上野（1995）は、こうした見立てによる造形表現を、「今、ここに在る素材への操作や身体活動から生起しつつあるイメージの痕跡を記すような表現」と特徴づけている。

こうした見立て描画の特色をふまえると、見立て描画では、特に「素材」が重要な役割を担い、この描画活動に教育的意義を持たせていることがわかる。そこで、見立て描画における「素材」とは何かを整理する必要があるだろう。

そもそも美術では、見立て描画のような絵による表現は、平面表現に分類される（菅生，2000）。一般的に、平面表現とは、点・線・面・色彩・テクスチュア（材質感）といった造形要素を用いて、平面上にそれらを塗ったり、引いたり、打ったり、混色したり、ぼかしたりするなどして表現するものとしてとらえられる（山中，2001）。こうした平面表現の特徴から、見立て描画における「素材」とは、これらの造形要素ということになる。

さらに、こうした造形要素と技法によって成り立つ平面表現には、描く行為自体が目的の心象表現と、描かれたものが何らかの機能を持つ適応（目的）表現の2種類がある（菅生，2000）。見立て描画はその中でも、点・線・面・色彩・テクスチュア（材質感）といった造形要素、すなわち、素材の特徴を享受すること、さらに、その素材から想像を広げ、描くことを楽しむことが目指されるため（中原，2001）、特に、素材を楽しむ心象表現に分類される。こうしたことから、見立て描画における「素材」とは、見立て描画を描くために使われる材料であるだけでなく、

それ自体が多くの情報や経験を幼児に与えるものとしてみなすことができる。

ところで、幼稚園教育要領解説には、こうした素材とかかわる経験が、幼児の想像力を育てると明記されている（文部科学省，2008）。上述したように、中原（2001）も、見立て描画において幼児が想像を広げると述べていることから、幼児の見立て描画の教育的意義とは、目の前の素材を何かに見立てる経験によって、幼児の想像力，すなわち，すでに得ている知識や経験を基に，自由に，のびやかに思い描くことができる力（松山，2000）を育成することといえる。

以上の議論をふまえ，最後に，幼児の想像力の育成という見立て描画の教育的意義と，現在の我が国の造形教育の教育的意義である「感性」や「表現」，「創造性」の育成が，どのようにかかわるのかについて述べる。そのためにまず，造形教育で育成することが目指される三つの力が，それぞれどのようなものであるかを述べる。まず，「感性」とは，感覚によって世界を受け止め，感じ取る働きのことである（永守，2001b）。永守（2001b）は，子どもの感性を育てるために，子どもが感覚をとぎすます活動が必要としている。具体的な例として，たとえば，「水絵の具の様々な色合い，混じり合うことによる色の変化や筆で描いた時のにじみ具合を感じ取る」ことを述べている。そして，永守（2001b）は，「このような活動を通して，子どもの身体には鋭敏な感覚が育ち，その感覚を生かして世界をより深く知り，さらに表現することができるようになるだろう」と述べている。

次に，「表現」とは，素材が媒介として用いられるところに生

じる、「自我から生まれるものと客観的条件との間に長期にわたって行われる相互作用そのもの」である (Dewey, 1934)。さらに Dewey (1934) は、表現されたものは作者からもぎ取られたものであると述べ、永守 (2001c) は、造形表現における表現力は、子どもが世界と関係を持ち、世界に働きかける中で育つとしている。このことから、「表現」とは、世界との相互作用の中で、幼児が自身のすべてを凝縮した結晶のようなもの (永守, 2001a) として具体化する行為であるといえるだろう。

最後に、「創造性」について様々な定義がある中で、幼児造形教育の分野では、「つくりだす力 (永守, 2001c)」や、「たくましく『うみ出す』行為や実際にうみ出すこと (松山, 2000)」と定義される。

以上の三つの力の定義と見立て描画で育成する想像力の関係について述べると、見立て描画における想像力は、世界を受け止め、感じ取る感性と、感じたことや思いを作り出す創造をつなぐ力であると考えられる。この考えは、Vygotsky (1930) が想像を創造の結晶化のための認知的プロセスであると述べていることから支持される。そして、表現力は、Dewey (1934) の指摘から、感じ取り、想像し、創造していくという、一連の作品を作り出していくプロセスを遂行する力として位置づけることができるだろう。このように、見立て描画における想像力とは、我が国で造形教育をとおして育成することが目指される「感性」、「表現」、「創造性」といった力と深く関わる重要な力であるとみなすことができる。

第2項 幼児教育における見立て描画実践とその現状

これまで述べてきたように、見立て描画は、幼児の想像力を育成する描画活動としてとらえられる。

しかし、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」を重視しすぎていると述べている。つまり、現在の美術教育は、目の前の素材が持つ特徴を活かして、その場にはない別のイメージを思い浮かべ、それを描くといった、素材をもとにして想像を働かせるような見立ての造形活動よりも、子どもの心の中から始まって、その心の中を思いのまま、自由に描くような内的世界・内的イメージの表出の描画活動が主流であることがうかがえる。

こうした現状は、小学校図画工作科における実践の課題であるだけでなく、戦後の創造主義教育を土台とした、「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）にもあてはまる課題といえる。

しかし、上述したように、幼稚園教育要領に「素材にかかわる多様な経験は、表現の幅を広げ、表現する意欲や想像力を育てる上で重要である」（文部科学省，2008）とされていることから、見立て描画のように素材をもとにして想像を働かせる描画活動もまた、改めて見直される必要がある。

第3項 見立て描画実践における保育者の言葉かけの役割に

ついでに議論

ところで、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幼児の表現に影響を与えているといわれている（塩見，2001；上野，1997；辰巳，2000）。たとえば、中原（2001）は、マーブリングを楽しんだあとに、「水の上で運動会だ」と幼児に言葉かけることによって、マーブリングそのものを楽しむだけでなく、想像の海の世界を描き出す実践を紹介している。また、奥（2001）は、変わった形の紙を何かに見立てて描く描画活動を紹介しているが、そこでは、子どもと紙の形との①ワクワクする出会いを工夫する、②紙の形に意味があることを伝える、③見立てやイメージを展開できるよう刺激する、④幼児が自分で変形紙をつくるよううながす、と言った言語的な働きかけを重視している。

これらの実践の紹介からは、見立て描画における言葉かけの重要性が、素材（上述した例では、紙の形やマーブリングの模様）の視覚的なおもしろさや不思議さを楽しむ段階から、そこにはないイメージを想像させる認知的な操作段階へと繋げていく、いわば、素材と幼児の内的過程とを相互作用させる場面で生じることがうかがえる。

しかし、従来の研究からは、そのような場面で言葉かけが重要な役割を担うことが示唆されるのみで、具体的にどのような言葉かけを行えばよいのかは明らかにならない。特に、若い保育士や保育実習生たちは、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っている者が多く、どのよう

にその活動を実践していったらよいかわからないという思いを持つ者がいるという報告がある（照沼，1999；上村，1996）。このことから，幼児がどのように素材から想像を働かせて描くのかをふまえた，具体的な言葉かけを明らかにし，保育者たちの悩みにこたえる必要がある。しかし，従来の言葉かけ研究では，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）。

さらに，これまでの見立て描画における言葉かけに関する研究では，言葉かけの一部分を取り上げたり（Healy, 2001；上野，1995），事例的に取り上げることが多かった（Gearhart & Newman, 1980；奥，2001）。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，幼児の表現を受け止め，ほめる言葉が中心的に扱われてきた（岩田，2001）。こうしたことから，見立て描画においてどのような言葉かけを行うべきかについては，現在十分に明らかにされていないという現状がある。

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には，「これ，何にみえるかな？」と行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，幼児は見立てやすくなるとされている。

このように，これまでの実践や研究では，「この形，何に見え

るかな？」というように、見立てを直接的にうながす言葉かけや、ごっこ遊びの中で見立てを行うように誘導する言葉かけが行われている。ごっこを誘う言葉かけの場合は、その素材をどれだけ多様なイメージによって見立てるかが大切なのではなく、どれだけその場にエピソードを組み込むか、そのごっこの場を楽しむかが目指される。一方、見立てを直接的にうながす言葉かけは、多様なイメージを活性化することを子どもに求めているとはいえるが、実際の保育現場での実践において、この言葉かけだけが行われるとは考えにくい。さらに、知覚循環理論にもとづけば、見立て描画には、素材との「探索」によって、幼児が「図式」を働かせ、対象から情報を取り出すという素材と幼児の相互作用のプロセスがある。こうしたことから、このプロセスに応じた包括的な言葉かけを明らかにする必要がある。

以上の課題から、幼児の持つ「図式」を、一つの素材に対して多様なイメージを活性化するように準備させる、包括的な言葉かけが見立て描画実践においてどのようなものであるかを明らかにする必要がある。

こうした課題に取り組むためには、まず、見立て描画における幼児の認知的プロセスがどのようなものであるかを明らかにする必要があると考えられる。たとえば、なぐり描き段階の子どもに写実的に描くことを強要するような、子どもの認知的プロセスを無視した描画指導は、描画が持つ豊かな教育の可能性を潰すことになるといわれている（Lowenfeld, 1957）。これは幼児の認知的プロセスを踏まえずに大人が介入することの弊害を示す適例であるといえるだろう。

こうしたことから、見立て描画においてどのような言葉かけを行うべきかを明らかにするためには、まず、見立て描画における幼児の認知的プロセスを明らかにする必要がある。そこで次項では、こうした認知的プロセスについて述べていく。

第4項 幼児の見立て描画における認知的プロセスに関する議論

これまでの見立て描画に関する先行研究において、横出・寺戸（1987, 1988, 1989）は、幼児の見立て描画における認知的プロセスについて、3, 4, 5歳児は素材の「形」の特徴と自身が持つイメージとの間の類似性判断を行うことを指摘している。このように、「形」をもとにした類似性判断を幼児が行うということは、幼児が何をもとにして見立てを行っているかという見立ての契機を明らかにしている点で意義深い。しかし、こうした研究からは、見立ての契機が明らかになるだけであり、見立て描画で幼児がどのような認知的プロセスを働かせるのか、ということは明らかにならない。そのため、見立て描画における幼児の認知的プロセスを、さらに詳細に明らかにする必要がある。そこで本研究では、このことを明らかにするために、Neisser（1976）の知覚循環理論（perceptual cycle theory）を参考とする。

知覚循環理論では、人間の知覚をボトムアップとトップダウンの情報処理が循環して成立するものとして説明する。なおボトムアップ情報処理とトップダウン情報処理とは、Norman & Bobrow（1976）によって提唱された情報処理の仕組みのことで

ある。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の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のみにもとづいて、低次のレベルから次第に高次のレベルへと処理が進んでいく情報処理のことである。そして、これらの情報処理が知覚において行われていることを説明するために、Neisserは、次の三つの要素が循環するモデルを提案した。つまり、人の知覚とは、「図式 (schema)」を働かせて内的に情報を処理(トップダウンの情報処理)する個人が、外界に存在する対象を「探索 (exploration)」(ボトムアップの情報処理)することで、そこから「対象の利用可能情報 (available information of object)」を取り出すことによって成立すると説明している。

このように、トップダウンとボトムアップの情報処理が循環することで、知覚が成立することを説明する知覚循環理論は、見立て描画における認知的プロセスを説明するのに有効であると考えられる。なぜならば、見立て描画とは、幼児が目の前の素材の特徴にもとづいて、そこにはない事物のイメージを思い浮かべる想像的な描画活動だからである。つまり、見立て描画においても、幼児が「探索」によって素材から情報を受け取るボトムアップの情報処理(素材の特徴を知覚する)と、「図式」を働かせて既知イメージや知識を活用するトップダウンの情報処理(そこにはない事物のイメージを思い浮かべる)がある。こうしたことから、これまで明らかにされてこなかった幼児の見立て描画における認知的プロセスもまた、「対象の利用可能情

報」を取り出すための「図式」と「探索」からなる知覚循環プロセスをたどっているととらえることが可能である。

たとえば、マーブリングを見立て描画に発展させた実践（中原，2001）における幼児の認知的プロセスを知覚循環理論によって説明すると次のようなものになるだろう。1) まず，マーブリングそのものの，意図的には作り出せない動きのある鮮やかな色彩を楽しむ。そのために，目や手を動かして素材を眺める。この段階は，〈探索〉にあたり，マーブリングが持つ造形要素の特徴を知覚する（ボトムアップの情報処理）段階である。2) マーブリングの持つ独特の模様と雰囲気（背景）としてとらえ，その上に「怪獣」や「海の中」を思い浮かべる。この段階は，〈図式〉を働かせる段階にあたり，知覚された造形要素からその場にはないイメージを想起する（トップダウンの情報処理）段階である。そして，この実践例での〈対象の利用可能情報〉は，マーブリングの造形要素ということになるだろう。

ところで，先述したように，見立て描画では，保育者の言語的介入，すなわち，言葉かけが重要な役割を果たしている（塩見，2001；上野，1997）。この指摘からは，幼児の見立て描画における知覚循環プロセスに，保育者の言葉かけが重要な影響を与えることがうかがえる。そこで，知覚循環プロセスのどこに保育者の言葉かけが影響を与えているのかについて考察すると，Neisser（1976）による「われわれは，言葉による情報だけにもとづいて自分の図式を変え，移動の計画を変えることができる。」との指摘から，「図式」に影響を与えるものと考えられる。つまり，目の前の素材の良さを受け止め，そこから想像を広げられ

るような「図式」を幼児が働せるよう、支援する役割が言葉かけにはあるといえる。

このように知覚循環理論は、見立て描画における認知的プロセスの図式に言葉かけが影響することを示唆するが、具体的にどのような言葉かけをして見立て描画での幼児の素材からの想像を支援すればよいのかについては示唆を与えない。こうした、どのような言葉かけが素材からの想像に有効であるかを明らかにするためには、見立て描画において、どのような想像を働かせることが幼児の認知発達上意義のあることなのかを、知覚循環理論以外の研究によって明らかにする必要がある。そこで、次節では、Lowenfeldの不活性知識（passive knowledge）という概念を取り上げて、このことを明らかにしていく。

第5項 見立て描画における幼児の「図式」の活性化の在り方

Lowenfeld (1957) は、ものごとのとらえ方が固定的でなく柔軟な (flexible) 幼児期の中に、子どもが持っている使わない知識、すなわち不活性知識 (passive knowledge²) を美術教育によって活性化させることが極めて重要であると述べた。Lowenfeld(1957)は、この不活性知識の説明として、「不活性知識とは、子どもが持っているが、使わない知識である。教育は単に創作活動だけに終始せず、使わない知識を活用させることまで大きく含んでいる。多くの人たちは、シェイクスピアの偉大な作品を理解もし、楽しみながら読んでいてもいるが、日常の言語は限られた語数しか使わない。すなわち、我々の不活性な

語彙はシェイクスピアの提供した豊富な言葉を理解するのに十二分であるが、能動的にはだいたいそれぞれの教育程度に応じて、その語彙は限定せられている。確かに、良い教師は、今まであまり用いられなかったような言葉を能動的に使うように子どもを刺激することができる」と述べている。

ただし、Lowenfeld は見立て描画の研究を行っているわけではない。そのため、本研究では、彼が指摘した不活性知識という概念を、見立て描画において幼児の図式をどのように活性化させるべきかを明らかにするために援用する。

Lowenfeld (1957) が不活性知識という概念を用いて主張したことは、一つのものごとには多様なとらえ方があることに子どもが気付くことの重要性である。たとえば、Lowenfeld は、幼児の不活性知識を活性化させた実践例として、次のようなものを紹介している。彼は、ある時、「口」を表現するために横一本の線を描く幼児たちに出会った。このような幼児たちに、彼はキャンディを渡し、「このキャンディがどのくらい固いか、噛んで確かめてみてください」と伝え、キャンディの固さを経験 (experience) させた。こうした経験を持ったあと、子どもたちの「口」の表現に、歯が描かれたりさまざまな形の口が描かれるようになったという。このように、子どもたちの「口」の形態象徴 (form symbols) が横一本線から多様化する現象を、彼は不活性知識が活性化したことの現れとしたのである。

このように、不活性知識を活性化させることの意義を Lowenfeld が主張したのは、Lowenfeld が、子どもは幼児期以降に、人と環境を理解するために利用する一定の個人的な型

(pattern), すなわち「図式 (schema) ³」を確立すると考えたためである。そして彼は、この「図式」が児童期に貧弱 (meager) なものにならないようにするために、保育者が幼児の不活性知識を活性化させる経験を与えなければならないと考えたのである。

以上の Lowenfeld の指摘を見立て描画にあてはめると、幼児期の子どもが見立て描画活動において、持っているも使わない不活性知識を活性化させて、ものごとについての多様な見方に気付かせることが認知発達上重要な経験であるといえる。たとえば、見立て描画における多様性の気づきについては、レッジョ・エミリアの実践によくあらわれている。「目がプラタナスの葉を追うと (Malaguzzi, 1996)」では、画用紙に描かれたプラタナスの葉の輪郭から子どもたちは多様なイメージを想像する。これによって、落ち葉の輪郭は落ち葉として認識されるだけでなく、たとえば「おもしろいポーズをした人」や「手の平」といった全く別のものとして認識され、描かれる。このように、プラタナスの落ち葉を何かに見立てる経験は、「落ち葉」を「落ち葉」として認識しているだけでは使われない多くのイメージを活性化させ、落ち葉は落ち葉以外に変身する、という多様性を子どもに気付かせることになる。こうした経験のことを、Malaguzzi は、子どもたちと葉っぱとの対話であるとし、この対話が、子どもたちに葉の潜在能力の大きさを気付かせると述べている。

以上の議論をまとめると、幼児の見立て描画において、図式をどのように活性化させるべきかについては、一つの素材に対

をどのように活性化させるべきかについては、一つの素材に対して多様なイメージを活性化すべき、と結論づけることができる。このように図式を活性化させることは、Neisserが「内的過程である図式をどのように準備するかによって、どのような探索を行い、どのような情報を対象から取り出すかが異なる」、と指摘していることから重要であるといえる。たとえば、Neisserは、人が他者の顔を見るときに、その人が相手の顔から「感情」を読み取るために「図式」を準備しているか、もしくは「目と眉毛のバランスのよさ」を判断するための「図式」を準備しているかによって、相手の顔のどこを「探索」するか、そこから何を情報として取り出すかが異なると説明している。こうしたことから、見立て描画においても、幼児が一つの素材から多様なイメージを活性化するように図式を準備していなければ「探索」も行えないし、必要な情報を素材から取り出すこともできないと考えられる。

しかし、依然として具体的にどのような言葉かけが、一つの素材に対して多様なイメージを活性化する「図式」を幼児に準備させる言葉かけであるのかはわかりにくい、という課題が残る。先述したように、見立て描画においてどのような言葉かけを行うべきか悩む保育者たちに示唆を与えるためには、こうした課題を解決する必要がある。そこで次項では、このように幼児の図式を準備させる言葉かけがどのようなものであるべきかについて、これまでの言葉かけ研究から明らかになるかどうかを検討するために、見立て描画における言葉かけについて取り上げた先行研究を概観する。

第6項 幼児の「図式」を活性化させる年齢に応じた言葉かけについての仮説

前述したように Lowenfeld (1957) は、子どもの発達に応じた支援を行わない場合、描画が持つ豊かな教育の可能性を潰すことになるかと指摘している。この指摘から、年齢に応じた言葉かけを明らかにする必要がある。しかし、従来の研究ではこうした年齢に応じた言葉かけがどのようなものであるのかも明らかではない。このように、年齢に応じた言葉かけを明らかにするためには、まず、幼児がどのように見立てて描くのか、つまり、幼児の見立て描画方略を知る必要がある。そこで、4、5歳児に焦点をあて、この年齢の幼児の見立て方略を明らかにする。なお、本研究で4、5歳児を対象とすることの理由は、この年齢がなぐり描き期を終え (Lowenfeld, 1957)、意図的な形態創造をはじめめる時期であること、また、Lowenfeld の描画発達段階ではこの年齢が同じ発達段階に位置しながらも、4歳と5歳では描画表現に質的な変化が見られることがいわれており、4歳と5歳では異なった見立て方略が用いられていることが予想されるためである (Gardner, 1980 ; Lowenfeld, 1957)。

このような背景を踏まえて、本研究では4、5歳児の見立て方略がそれぞれどのようなものであるかを明らかにする。そのために本研究では、類似性の知覚スタイル研究、言語獲得のバイアス研究、描画表現の発達研究を援用する。

まず、類似性の知覚スタイルには2種類あることが明らかにされている (松川, 1994)。第一のスタイルは、未知の対象を理

解する際に、その対象と輪郭が類似した既有イメージをマッピングさせて、未知の対象を理解する輪郭類似スタイル（たとえば、丸い何かであれば、それをボールとみなす）である。そして第2のスタイルは、未知の対象を、既有イメージを構成する一要素とマッピングさせて、未知のものを理解する要素類似スタイル（たとえば、丸い何かを動物の目とみなす）である。

こうした類似性の知覚スタイルは、幼児が見立てる際に何をどのように見立てるのかについて有益な示唆を与える。しかし、松川（1994）の研究は、成人を対象としたものであるもので、4, 5歳児ではどちらのスタイルが顕著なのかは明らかではない。そこで、言語獲得のバイアスである事物全体バイアス（whole object bias）と4, 5歳児の描画表現の発達理論を参考にして、どちらの類似性の知覚スタイルがそれぞれの年齢に顕著なのかについて仮説を立てる。

まず、事物全体バイアスとは、Markman（1990）が指摘した概念であり、子どもが新しいことばを聞いた時に、その未知の名詞が物体（object）全体の名前であると想定し、その部分や属性（色、素材、触感など）を指示することばではないと想定するバイアスである。このバイアスによって、子どもは、未知の物体とことばが対応づけられると、そのことばを未知の物体全体を指すラベルとして解釈する傾向がある。

次に、Lowenfeld（1957）は、幼児期の子どもの絵が全体的な輪郭像によって形を再現し描く段階から、そうした描画表現に加えて、輪郭像の内部の要素を複雑にして描く段階へと進んでいくことを述べた。こうした描画発達の道筋は、Lowenfeld だ

けでなく, Wallon, Cambier, & Engelhart(1990)や Gardner(1980)も指摘している。そこで, 彼らの指摘について, ここでは詳細に述べていく。

まず Lowenfeld は, 4歳ころに「なぐり描きへの注釈 (naming of scribbling)」が現れると述べている (Lowenfeld,1957)。たとえば人物表現について取り上げると, このころは, 丸い形と直線が, 「お母さん」を表し, 同時に「買い物をする」という動作を表す。こうした「なぐり描きへの注釈」を終えると, 次に子どもの人物表現は, 頭と足の再現から, 次第に複雑な形態概念 (form concept) へと発展していく。こうした複雑な絵へと発展していく発達のだん筋を重要視した Lowenfeld は, 4歳から5歳半までの間に人の再現が「頭と足」以上に進んだかどうかを, この時期の子どもの描画表現の発達水準を測る評価項目として入れている。以上から, Lowenfeld は, 4歳から5歳の間に, おおまかな輪郭線が人や事物, 動作を表す段階から, 輪郭線の内容が複雑になり, 線や点, 形が細分化する段階へと描画表現が変化することを想定していたといえる。

次に, Wallonら (1990) は4歳から5歳の子どもの描画発達について, 「練習の繰り返しや様々な情動的経験を通して, 次第に図式の補足的な細部が充実していき, 多少とも固定的で型通りな一つのまとまりとなっていく」と述べている。そして, 「この図式の形成において, 環境内のモデル (絵本, テレビ, 他の子どもの絵) を模倣するということが果たす役割を過小評価してはならないし, 大人の刺激や助言の影響を無視してはならない」と述べ, 外的な働きかけとの相互作用の中で, 子どもの絵

が複雑で精彩に富んだものへと変化していくことを指摘している。

さらに、Wallonら（1990）は4歳から5歳にかけてみられる人物画の変化を取り上げて、「なんとか丸いといえる形と何本かの細い線によって表現されたおたまじゃくしタイプの人物に続いて、たとえば、卵型か4角形を描いてそれに長い足と帽子の表現を付け加えた『おじさん』の絵や丸型か3角形を描いてそれに髪の毛を加えた『おばさん』の絵に見られるような、様々な図式が現れる。」と述べている。また、家の表現も「一つ一つの家の違いを際立たせる要素が豊富になっていく」と述べ、子どもの表現が全体的な輪郭像による表現から、独自性を備えた形態による表現へと進むことを強調している。Wallonら（1990）は、こうした変化について具体的に4歳児と5歳児の絵を示して例示している。図1と図2にその絵を示す。図1はジャンという男児が4歳4ヶ月に描いた絵である。この絵についてWallonら（1990）は次のように解説している。「窓，戸口，3角形の屋根のある図式的な家の絵。これらはすべて，無差別に赤のフェルトペンで描かれている。用紙の右には緑入りのフェルトペンで4辺形が描かれていて，それには赤色の丸いこぶのような形がところどころつけられている。」

ジャンが5歳6ヶ月のころに描いた絵（図2）に対しては、「特徴的な細部（十字架，鐘）を付け加えることにより，家の図式がより現実に適応したものとなる。黒いフェルトペンで要素の輪郭部を描いておいて，その中に色鉛筆で色を塗る。色の使い方は一部分，現実の色に近い使い方になる（樹木と建物の屋根）。」

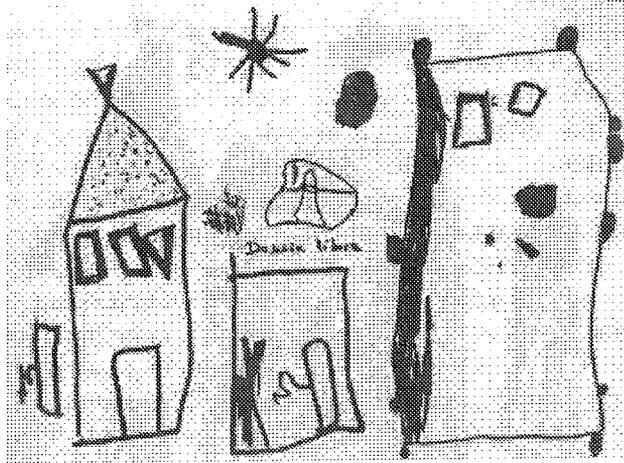


図 1 ジャンが 4 歳 4 か月のころの家の絵



図 2 ジャンが 5 歳 6 か月のころの家の絵

と Wallon らは解説している。このジャンの 4 歳 4 ヶ月と 5 歳 6 ヶ月の絵の違いから、4 歳と 5 歳の子どもの描画表現には違いがみられることがわかる。そして、その違いとは、描く対象の全体的特徴を描いて、そこに思いやイメージを表現する段階から、輪郭像の内容を強調して自身の思いやイメージを表現し独自性を表していく段階への変化であるといえる。

また、Gardner (1980) も、こうした描画表現の変化のプロセスが 4, 5 歳児の間に見られることを述べている。まず、なぐり描きを終えた 4 歳の時期の特徴について、次のように述べている。「子どもは『男の人』、『人』、『ママ』、『私』、あるいは他の人間らしい表現の命名にふさわしい最初の人物を作り出す。ここでは、種々の必要な要因—図形的な図式の蓄積、物理的な実在と輪郭線の類似性を見分ける能力、計画を立て実行する能力など—がついに決定的に統合する。その必然的な結果が表象的な絵画なのである。」次に、こうした時期を経て子どもの絵は、「たちまち二つの方向に拡がる。第一に、子どもは互いにより分化した人々を作れるようになる。オタマジヤクシの一つだけの円は大きさの違う二つの円になる。下の大きい方の円は胴を表し、上の小さいほうの円は頭を示すようになる。オタマジヤクシは付加物を釣り下げるフックになる。すなわち、腕は指を生やし、足にはつま先が生まれ、顔にはたちまち耳、口、歯、まつげ、耳たぶ、髪、そしてソバカスまでが飾られる。(中略) このように、人が人らしくなるのと同様に、子どもの描写できるもののレパートリーは増えていく。以前はただ人間がただけだったが、今は赤ん坊、親、魔法使い、妖精のように、いろ

いろな大きさと背丈の人がいる。いろいろな種類の動物が登場する。一犬，猫，馬，鳥。」と述べている。このように，4歳のころは，「物理的な実在と輪郭線の類似性を見分ける能力」に基づいて，全体的な形によって対象を表す時期であったのが，その後，5歳児のころに「オタマジャクシは付加物を釣り下げるフックになる」というように，その内容が細分化し，充実していく時期を迎えるようになる。

以上の理論的背景から，見立て描画表現の発達は，輪郭像の見立てから，それに加えて要素像の見立てへと進むことが想定される。こうした発達の道筋があるとなれば，4歳児はなぐり描き段階を終えたばかりなので，事物全体バイアスが働きやすく，全体的な輪郭線に対する見立てが行いやすい一方で，5歳児はなぐり描きや輪郭による表現段階を経て，物事の着目点が分析的になっていることから，輪郭に対する見立てに加え，部分に着目して見立てが行えるようになると考えられる。

第2節 これまでの言葉かけ研究の課題と本研究の目的

以上の議論をまとめると，これまでの見立て描画実践における言葉かけ研究では，見立て描画において見立てを直接的にうながす言葉かけや，ごっこ遊びの中で見立てを行い，エピソードを膨らませる言葉かけが指摘されている。これらの言葉かけは，いずれも実践中の一部分の言葉かけを取り上げて事例的に紹介されてきた。しかし本来，言葉かけは何らかの教育的ねらいのもとに，導入からまとめまで行われる一連の目的的な行為

であるとされる(山下, 2000)。そのため、従来の研究のように、実践の一部分の言葉かけのみを取り上げるのみで、言葉かけの在り方について議論を行うことは適切ではない。

こうしたことから、見立て描画実践において、幼児の持つ「図式」を、一つの素材に対して多様なイメージを活性化するように準備させる、包括的な言葉かけがどのようなものであるかを明らかにする必要がある。

さらに、言葉かけを部分的に取り上げるという課題から、4, 5歳児の年齢に応じた言葉かけがどのようなものであるのか、といったことも明らかではなかった。年齢に応じた働きかけを行うことの重要性が指摘されている中で、見立て描画において4, 5歳児の年齢に応じた言葉かけが明らかにされていないことは大きな課題である。類似性の知覚スタイル、言語獲得バイアス、および描画表現の発達の研究からは、4, 5歳児の見立ての特徴として、4歳児は全体的な輪郭線に対する見立てを行いやすい一方で、5歳児はなぐり描きや輪郭による表現段階を経て、物事の着目点が分析的になっていることから、輪郭に対する見立てに加え、部分に着目して見立てを行えるようになることと推察される。そのため、こうした4, 5歳児の見立て方略に適した言葉かけを明らかにし、その効果を検討する必要がある。

まず研究1では、見立て描画実践中に保育者が導入からまとめまで行う一連の言葉かけ(以後、言葉かけパターンと呼ぶ)を、先行研究のレビューおよび実践観察により明らかにする。これによって、これまで部分的に取り上げられてきたために不明であった、見立て描画における幼児の想像力を育成する足場

としての言葉かけパターンがどのようなものであるか明らかにすることができる。

研究 2 では、研究 1 で明らかにされた言葉かけパターンを 4 歳児と 5 歳児の見立て方略を踏まえたものに改善し、それらの言葉かけパターンが 4 歳児と 5 歳児の想像力を育成するかどうかを検討する。なお、研究 2 では、想像力の育ちの一側面が、4、5 歳児の見立て描画表現の広がりや深まりに表れると操作的に定義し、言葉かけパターンの効果を実験的に検討する。これにより、研究 1 で明らかになった言葉かけパターンが、見立て描画における 4、5 歳児の想像力を育成するものであることを実証することができる。

研究 3 では、想像力を育成する足場としての言葉かけパターンの効果が、見立て描画の材料の難易に依存して表れることを明らかにする。これによって、どのような材料で見立て描画をする場合に、どのような言葉かけを行うことが 4、5 歳児の想像力の育成のための足場となるかを示すことができる。さらに、従来の研究で明らかにされてきた、4 歳児から 5 歳児にかけての見立て方略が増加していく発達の道筋に、新たに、4 歳児から 5 歳児にかけて、言葉かけの手がかりを柔軟に活用する能力もまた発達し、同時に見立て描画を支えていることを示唆することができる。

これら三つの研究を踏まえて、見立て描画を支える 4、5 歳児の認知的プロセスの発達に応じた足場としての言葉かけがどのようなものであるのかについて提言を行う。

注)

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

- 2) 竹内・堀ノ内・武井(1982)は、passive knowledgeに「受動的知識」という訳語をあて、active knowledgeに「能動的知識」という訳語をあてている。しかし、「受動的知識」と「能動的知識」という語が用いられた場合に、読み手は、保育者や教師が一方的に子どもに与える知識を「受動的知識」、一方、子どもが主体的に使う知識を「能動的知識」という印象を受けると考えられる。実際に、「受動的」「能動的」「教育」というキーワードでCiNiiを利用して論文を検索すると、2008年11月現在、たとえば『受動的学力観』から『能動的学力観』へ—思考中心の能動的学力への転換—というような論文がヒットする。こうした論文では、子どもが受身となり知識を獲得するような教育について語る際に「受動的」という用語を、一方、子どもが主体的に学んでゆくような教育について語る際に「能動的」という用語を使う。こうしたことから、本研究では、「受動的知識」と「能動的知識」という竹内らの訳語を用いず、「不活性知識」という新たな訳語を使用することとした。

- 3) 竹内・堀ノ内・武井(1982)は、schemaという用語に「様式」という訳語をあてている。しかし、「様式」という用語は、美学辞典(杉野, 1981)によると、芸術作品などを理解する

ために、作品を単純化・類型化した枠組みとされている。こうしたことから、「様式」とは、外部から与える基準ととらえられる。ところで、schema は、「様式」以外にも「図式」と訳され、人間の心理の様々な働きについて言及するために用いられることもある。この「図式」という訳語は、主に心理学の分野で用いられている（Neisser,1976 など）。こうした背景から、本研究の場合は、外部から与えられる基準という意味で用いられる「様式」よりは、人の心の働きに言及する際に用いられる「図式」のほうを用いることが適していると考えられる。そのため、本研究では竹内らが訳した「様式」ではなく、「図式」という訳語を schema の訳語として使用することにする。

第 2 章

幼児の見立て描画実践における言葉かけパターンの分析 (研究 1)

第 1 節 目的

従来の研究では、見立て描画における保育者の言葉かけの一部分を取り上げるのみで、見立て描画における幼児の「図式」を、一つの素材に対して多様なイメージを活性化するように準備させる言葉かけとは何かを包括的に明らかにされてこなかった。そこで、研究 1 では、保育者が見立て描画のために行う、導入からまとめまでの一連の言葉かけ（以下、この一連の言葉かけを言葉かけパターンと呼ぶ）を、先行研究のレビューおよび実践観察により明らかにすることを目的とする。

そのために研究 1 では、Blesler (1993, 1994, 1998) が提唱した、美術教育における三つの教育方略の中の誘導探索方略 (the guided-exploration orientation) に着目する。この誘導探索方略は、幼児がこれまでとは違った見方で物事にかかわり、そこから多様なイメージを広げたり深めたりすることをねらいとする際に行われる教育方略である。Blesler は、誘導探索方略が見立て描画実践時に行われる方略であることを述べているわけではないが、「イメージを広げたり深めたりすることがねらいとされる場合に行われる方略である」と Blesler 記述している。したがって、この方略が使用される場合には、幼児の「図式」を、一つの素材に対して多様なイメージを活性化するように準備させる言葉かけパターンが行われると予想される。

しかし、Blesler もまた、誘導探索方略における具体的な言葉かけパターンがどのようなものであるかを明らかにしていない。たとえば、「この方略では、保育者は子どもが新しいイメージを

作り上げられるように働きかける」と記述しているが、そこで行われる言葉かけパターンがどのようなものであるかを明示していない。

そこで、研究1では、誘導探索方略において行われる言葉かけパターンを明らかにすることを目的とする。その際、誘導探索方略の他にも Blesler (1993, 1994, 1998) が重視している、残り二つの教育方略についても取り上げ、そこで行われる言葉かけパターンも同時に明らかにする。他の二つの教育方略と比較することによって、誘導探索方略における言葉かけパターンの特徴をより明確にすることができると考えた。なお、残り二つの教育方略とは、1) 子どもの自主性や主体性を育成するために行う見守り方略 (the little intervention orientation) と、2) 技術や知識の習得、目的どおりに作品を作る力を育成するために行うモデル提示方略 (the production-oriented curriculum) である。

ところで、佐々 (1997, 1999) や蓮尾 (1997) は、美術教育実践に関して、「創造性や主体性の育成という目的のもと、様々な題材、材料、そして新たな技法に注目する中で一貫した教授行為や指導技術の蓄積が成されにくい」と述べている。こうした課題は、これまで言葉かけを部分的に取り上げて、実践者が主観的にその言葉かけの効果や重要性を省察してきた (Healy, 2001) 言葉かけ研究についても同様にみられる。

こうした課題をふまえ、研究1では、まず実践報告や文献のレビューによって三つの方略で行われる言葉かけパターンの予想を立て、その後、その予想に基づいて実際の言葉かけパタ

ーンを観察する。こうすることで、これまで蓄積がなされてこなかった言葉かけパターンを、Bleslerの研究を枠組みとして整理し、その妥当性を確認することが可能になると考えられる。

第2節 言葉かけパターンの予想

第1項 方法

レビュー対象となる文献や研究は、平成20年度版幼稚園教育要領解説および幼児造形活動題材集や参考書や保育実践報告、幼児の造形活動をテーマとした美術教育研究等である。また、その他にも、Bleslerの記述に概念的な整理の曖昧な点が見られた場合は、関連すると思われる美術教育および心理学の理論書も引用した。

第2項 結果

1) 見守り方略で行われると予想される言葉かけパターン
見守り方略は、子どもの主体性を育成し、表現への意欲を高めることをねらいとして保育者が使用する方略である。この見守り方略時に、保育者たちはどのような言葉かけを行うのか。このことを明らかにするために、上述した文献や資料から、子どもの自由な発想や表現を受け止めることを重視した実践時にどのような言葉かけが行われるのかについての記述を拾い上げていくこととした。

まず、幼稚園教育要領解説(2008)では、「幼児の自己表現は素朴にみえる形で行われることが多い」とされている。そして、

教師がこのような表現を幼児らしい表現として受け止め共感することにより、幼児は様々な表現を楽しむことができるようになっていくという。このように、幼児は自身の表現を受け止められる体験を重ねていく中で、表現する喜びを感じ、表現への意欲を高めていくのである。

また岩田（2001）は、こうした見守り方略において、保育者が子ども一人ひとりの良さをみつけて具体的に共感する、さらに、子どもの活動を見守り、タイミング良くほめ、次の表現の意欲につなげるといった言葉かけが大切になると述べている。こうした言葉の例として、岩田（2001）は、ある子どもが園庭にできたザクロを和紙に描いているとき、その子に対して「おいしそうなザクロね。つぶつぶが光って宝石みたいね」と共感する場合をあげている。このように、子どもが主体的に表現できるようにすることをねらいとする場合、保育者は、「おいしそうですね」「光って宝石みたいね」というように、子どもの表現を言語化し、ほめたり共感したりする言葉かけを行うのである。

さらに、見守り方略で出現が予想される具体的な言葉かけは、何を作りたいか、描きたいかを問う言葉かけである（Blesler, 1994; Gearhart & Newman, 1980; Healy, 2001; 佐々, 1997)。たとえば、平野（2004）はこのような言葉かけの例として、次のようなものをあげている。それは、保育者も、子どもたちの語りかけに応じながら、「どんなお家なのかなあ」、「どんなものがあるんだろう」などと問いかけていた」というものである。この平野の指摘のように、見守り方略では、保育者は幼児がどのようなものを作りたい、描きたいと思うかを尋ねる、という言葉

かけが行われると考えられる。

その他に、この見守り方略で行われると考えられる言葉かけについて Bresler は、「教師はまず銅像についてのお話を読んで聞かせた。子どもが銅像を作りたくなったら、『どんな材料が必要かしら？』と子どもたちに問いかける」例をあげている。このように保育士は「子どもが何をするのか決定させたり手伝ったりしている」と述べている。これらの言葉かけは、幼児が作りたい、描きたいと思うもののためにどのような材料が必要になるかを考えさせる言葉かけであると考えられる。また、銅像についてのお話を読んで聞かせて、銅像について興味を持たせるということから、テーマとなる事例を紹介したり、説明したりする言葉かけも行われることが予想される。さらに、「子どもの主体的な表現力を育成する場面では、保育者は、子どもの活動を喜び、相談者となる（公楽，1954）」という先行研究の記述から、幼児が表したいアイデアやできあがった作品を受け止める受容的な言葉かけが行われると考えられる。

以上をまとめると、幼児の主体性を育み、造形表現に対する意欲を高めることを目指す見守り方略では、「共感する」、「ほめる」、「何を作りたいか、描きたいか、どんな材料が必要か尋ねる」、「幼児の表現を受け止める」、といった言葉かけが行われると考えられるのである。

2) モデル提示方略における言葉かけパターン 次に、モデル提示方略ではどのような言葉かけが行われるかについて述べる。まず、モデル提示方略は、保育者がモデルとなって幼児に示すことで、造形活動のための技術や知識を獲得させる方略である。

このような保育方略について、幼稚園教育要領解説（2008）では、「保育者の姿は幼児のモデルとしての役割を担っており、遊具や用具をどのように使うのか、幼児は保育者の言動をよく見てまね、自分たちの遊びに取り入れていく」と記述されていることから、重要な方略の一つであることがわかる。こうしたことから、保育者がモデル提示方略を使用して、はさみやのり、絵の具といった用具、自然物や人工物などの素材の基本的で安全な使い方を幼児に示すことによって、幼児がその使い方や素材の特性について学び、造形表現のためのスキルを獲得していくことができるのである。

このモデル提示方略で現れることが予想される言葉かけとは、保育者がモデルを提示する言葉かけである（Rosario & Collazo, 1981）。具体的には、このモデル提示方略において、保育者は、自らが提示したモデルとなる作品や技術を子どもが正しく再現できるよう、指示や模倣を求める言葉かけを行う（Bresler, 1993）。こうした言葉かけの例として、Blesler（1994）は、「クリスマスが近づくと、保育士は子どもたちにペンギンの洋服、ブーツを作らせている。そのために切り方や貼り付け方を詳細に子どもたちに説明している。活動中保育士は『きれいなね』とか『上手ね』といったモデルの再現が行えた子どもを評価し、ここで身につけた技術を他の場面でも使用してみようことを期待していた」と述べている。

こうしたことから、モデル提示方略では、何らかの事例を紹介し、その事例について説明して幼児の興味を引くとともに、その事例をどのようにすれば作ることができるのか、という手

続きを一つ一つ説明していく言葉かけが行われると考えられる。

たとえば、はさみやカッター、段ボールのこ等の危険な道具を使う時には、正しいモデルを提示するために、こうしたモデル提示方略の言葉かけが必要になると考えられる。また、楽器を作る（栗山，2001）というような目的表現時には、どのようにしたら音がよく鳴るのか、大きい音，小さい音，違う音はどうすれば鳴るようになるのか，ということを知ることがあるので，保育者はモデルを提示しながら，楽器は素材や素材を取り巻く空気を何らかの形で振動させることによって音がなるという原理を教えなければならない（栗山，2001）。

以上をまとめると，モデル提示方略では，モデルや道具の正しい理解を目指す説明，モデルどおりに作るための手続き的知識の提示，それが再現できた場合に，それをほめるといった言葉かけが行われると考えられる。

3) 誘導探索方略における言葉かけパターン 最後は，誘導探索方略においてどのような言葉かけが行われるかについて述べる。この誘導探索方略は，子どもがイメージを広げたり深めたりして想像を働かせ，それまでとは異なるものごとの見方を獲得させる方略である。

Bresler（1994）は，保育士がこの方略を使用する場合には，幼児がこれまで持っていた知識や概念を新しく再構成することができるような言葉かけを行うと述べている。こうした知識の再構成とは，Vygotsky（1930）のいう想像における重要な心理的働きである。こうしたことから，誘導探索方略における言葉かけは，幼児の想像をうながす言葉かけであるといえる。

このように、知識を再構成する体験の重要性については、幼稚園教育要領の中で、「幼児の心の中への豊かなイメージの蓄積は、それらが組み合わされてやがてはいろいろなものを思い浮かべる想像力となり、新しいものをつくり出す力へとつながっていくのである。」と記述されている。

ところで、幼児の造形活動における想像とは、頭のなかの知的操作だけで行われるわけではなく、第1章で Neisser の知覚循環理論や幼稚園教育要領解説の記述を援用して説明したように、目の前の素材との物理的なかかわりの中で行われる。こうした背景をふまえると、誘導探索方略では、幼児と素材とのかかわりを持たせる言葉かけが行われることが予想されるが、Bresler はこのことについてはなにも述べていない。そこで、これに関連する実践例から、保育者が素材と幼児のかかわりを持たせるためにどのような言葉かけを行うかを明らかにし、予想していく。

まず、平野（2004）は、園庭に植わっている上のほうに穴が開いた木に、子どもたちが興味を示したことをきっかけにして開発した題材について報告している。このとき、保育者は、「あの木の穴には何がいるのかな？」と子どもたちに問い、子どもたちは思い思いに穴の中の様子を描いたという。

さらに、松井（2000）は、保育室に飾ってあるカボチャからイメージを広げることをねらいとした、かぼちゃの国のお城という題材を実践した。この実践では、保育者が、「どうしてこんなに大きなカボチャができたのだろう。」「これはほんとにカボチャかな。」「こんなに大きなカボチャがたくさんある国はどん

なところだろう。」と、子どもたちの反応に合わせて、一緒に物語を作っていくような導入を行ったという。

また、中原（2001）は、切り絵やマーブリングの実践例を紹介している。それらの実践では、まず、紙を切ったり絵の具を使って偶然できる形や色から、「あれ、おもしろい形ができたよ」「じゃ、次はどんな形ができるかな」と形を楽しむ段階を経て、次に、そこにはない事物を想像して見立てて描く活動へと発展させていくことを紹介している。また、時には、マーブリングの独特の形や雰囲気や地（背景）として使い、「怪獣」「海の中」等を表現したり、等高線のような形を活かして「地図」ごっこを楽しむことへと繋げることを紹介している。

以上の理論と実践例から、誘導探索方略で行われる言葉かけを予想してみると、目の前の素材をもとにしてそこにはない事物を思い浮かべ、思い浮かべたイメージと目の前の素材とを関連付けることで、その素材に対して新たな見方を持てるようにすることが誘導探索方略で行われる言葉かけであるといえる。

ところで、こうした言葉かけが行われる誘導探索方略においては、素材をじっくりと鑑賞する経験が必要不可欠だと考えられる。たとえば、上述した中原（2001）の実践では、偶然できた紙の形や絵の具の模様の特徴をじっくり鑑賞しなければ、その形や模様が持つ良さを活かしながらそこには実際はいない「怪獣」や「海の中」の世界を想像することにつながらない。松井（2000）と平野（2004）が紹介した実践においても同様で、カボチャや木の穴をじっくり眺めることが、まず、表現への一歩となっている。こうしたことから、誘導探索方略における言

葉かけでは、イメージを広げ深めさせるために、まず素材の特色に着目させることが重要となるといえるだろう。

第3節 造形教育実践の観察

第1項 方法

1) 観察対象者 東京都内の私立・区立保育園4園と、私立幼稚園1園の計5園において観察を行った。観察対象者となったのは、保育士3名と絵画講師2名である。この保育士と講師による計7実践で観察を行った。観察対象者となった保育士3名は、全員が勤務歴5～10年の保育士であった。絵画講師も同様に、講師歴は6年と5年であった。なお、表1に観察対象となった実践の詳細を示す。なお、観察時期は2005年4月から12月の間である。

2) 観察手続き 観察対象者の保育士と講師の言葉かけを、筆者一名が保育室内で記録用紙に聞き取りで記録した。記録用紙の項目は時間見本法の手続きに則り、「時間」「保育者の言葉かけ」「保育者の行動」「幼児の発話と行動」の四つとした。

3) カテゴリーの設定 ①記録した言葉かけを、一文ごとにエクセルに書き起こした。そして、その言葉かけ一文がどのような特徴を持つものかを簡潔に説明した(例 「これは絵の具といます(言葉かけ一文)」に『道具の説明』という簡潔な説明をつける)。②この簡潔な説明を手がかりとして、類似した言葉かけ一文同士を集め、カテゴリー基準とカテゴリー名を決定した。たとえば、「これは絵の具といます(言葉かけ一文)」

表 1 観察対象となった実践の詳細

実践者	対象年齢/幼児数	題材名
(1) 保育士1	3歳児/23	長靴飾り
(2) 保育士2	5歳児/20	まつぼっくりツリー
(3) 保育士3	3歳児/20	みのむし作り
(4) 絵画講師1	4歳児/19	デカルコマニー
(5)	3歳児/20	吹き絵
(6) 絵画講師2	4歳児/20	吹き絵
(7)	5歳児/20	吹き絵

『道具の説明（簡潔な説明）』と、「絵の具はぼたぼたと垂らしてね（言葉かけ一文）」『道具の使用法の説明（簡潔な説明）』は類似していると考えられるので、これらを集めてカテゴリー名<道具・素材示範>を付与し、<道具や素材およびその使い方についての説明>というカテゴリー基準を設定した。③得られた言葉かけ一文がどの言葉かけカテゴリーに分類されるかの判断を、筆者以外の2名に依頼した。この2名は小学校教員免許および幼稚園教諭免許を取得する教育学部の3年生と教育心理学を専攻する大学院生であった。ここで2名にカテゴリー分類を依頼した理由は、2名の評定者を設定して、観察データの信頼性を確保するためである（川上，1997）。また、言葉かけ一文がどの発話カテゴリーに分類されるかが、どのような背景を持つ人にも簡単にわかるようなものでなければそのカテゴリーの一般化は不可能であると判断したためである。

4) 分析手順 出来上がったカテゴリーをもとにして、保育士と講師の実践の導入からまとめにかけて、どのようなカテゴリーが出現するかを図に示した。その後、先ほどの2名と筆者を含む3名は、すべての実践の図が、見守り方略、モデル提示方略、誘導探索方略のどれに当てはまるかを、Breslerによる各方略の定義と本研究による言葉かけパターンの予想に基づいて判断した。

第2項 結果

1) 見出された言葉かけカテゴリー 観察によって見出された言葉かけカテゴリーの定義とその例を表2に示す。

表 2 見出されたカテゴリー

カテゴリー名	
(1)	<p>カテゴリー基準 道具・素材示範</p> <p>道具や素材およびその使い方についての説明 「これは絵の具といいます」「絵の具はぼたぼたと垂らして使ってね」</p>
(2)	<p>カテゴリー基準 材料支援</p> <p>自分の描きたいもの・作りたいもののために必要な素材が何かを考えさせる 「どんな材料が必要か言ってね 先生持ってきてあげるから」</p>
(3)	<p>カテゴリー基準 発想のうながし</p> <p>描きたいもの・作りたいものを尋ねる 「何を作ることにしたの?」「ここに何描く?」「次はどうする?」</p>
(4)	<p>カテゴリー基準 素材にもとづく発想のうながし</p> <p>素材の特徴に注意を向けさせて発想させる 「この形何かに見えてこないかな?」「おもしろい形だね」</p>
(5)	<p>カテゴリー基準 事例提示</p> <p>ある事物の名前やその属性についての説明 「これ、うさぎさんみただね」「みのむしさんは寒くなるとあつたかいおうちに入っているの」</p>
(6)	<p>カテゴリー基準 技術の肯定的評価</p> <p>保育者が教示した手続きの知識を幼児が模倣できた場合の肯定的評価 「上手ね」「貼り方はそれであってよ」</p>
(7)	<p>カテゴリー基準 表現の肯定的評価</p> <p>幼児の表現に対する共感や受け止め 「素敵ね」「なるほどね」</p>

(1) <道具・素材示範>は、道具や素材およびその使い方について説明する発話である。たとえば「これは絵の具といいます」、「絵の具はぼたぼたと垂らして使ってね」、「この紙をびりびりってやぶいてみよう」というように、その活動中に使う道具や素材が何であるか、またその使用方法について説明する言葉かけである。

(2) <材料支援>は、自分の描きたいもの、作りたいもののために必要な素材が何かを考えさせる発話である。たとえば、「どんな材料が必要か言ってね 先生持ってきてあげるから」というように、作りたいもの、描きたいもののために必要となる材料を与えることができる、ということを示す言葉かけである。

(3) <発想のうながし>は、描きたいもの、作りたいものを決めるようにうながす言葉かけである。たとえば、「何を作ることにしたの?」、「ここに何描く?」、「次はどうする?」といった言葉かけがこれにあたる。この言葉かけによって、何らかの作りたいもの・描きたいものについての図式を活性化させるようにうながす。

(4) <素材にもとづく発想のうながし>は、素材の特徴に注意を向けさせ、そこから新しい発見や気づきをさせる言葉かけである。たとえば、「この形何かに見えてこないかな?」、「おもしろい形だね」などがある。

(5) <事例提示>は、ある事物の名前やその属性について説明する発話である。たとえば、造形活動導入時に保育者が、「これみのむしさんていうの」、「みのむしさんは寒くなるとあ

ったかいおうちに入っているの」というように、どのようなものがみのむしと呼ばれるものであるのかを説明し、また、みのむし（事物）についての属性がどのようなものであるのを説明する言葉かけである。

（６）＜技術の肯定的評価＞は、保育者が示した手続き的知識を幼児が模倣できた場合の肯定的評価の言葉かけである。たとえば「上手ね」や「貼り方はそれであっているよ」などがこれにあたる。

（７）＜表現の肯定的評価＞は、幼児の表現への肯定的評価を行う言葉かけである。たとえば、「素敵ね」、「なるほど」といった発話がこれにあたる。

２）各実践における言葉かけカテゴリーの出現と三つの方略に基づく各実践の分類 見守り方略に分類されると判断された実践は、７実践中一つであった。見守り方略に分類されると判断された実践者の言葉かけパターンを図３に示す。図３から分かるように、まず導入で保育者は、「今日はまつぼっくりをツリーみたいに飾ろう」という＜道具・素材示範＞を行い、次に、「みんなどう飾ったらいいか考えてね」という＜発想のうながし＞を行っていることがわかる。その後、子どもたちがまつぼっくりツリーを作り始めると、幼児が出したアイデアに対して、「そんないい考えがあるならぜひやってみて」という＜表現の肯定的評価＞を行っている。それ以降は、子どもがツリーを制作している間中、保育者は、＜発想のうながし＞を行い、また、「他に使いたいものある？」という＜材料支援＞を行いながら、子どもたちのアイデアに対して＜表現の肯定的評価＞をするこ

	道具・ 素材 示範	材料 支援	発想の うながし	素材に もどく 発想の うながし	事例 提示	技術の 肯定的 評価	表現の 肯定的 評価	子どもの発話
1 今日ばまっぼつくりをツリーみたいに飾ろう								
2 みんなどう飾ったらいいか考えてね								
3 そんないい考えがあるならぜひやってみて								
4 楽しみにしてる								
5 こんな風に飾ったらきれいだね一つて思うのを考えて好きに飾って								
6 自分で使いたいもの考えて好きに選んでください								
7 他に使いたいものある？								
8 楽しみー								
9 きれいだねー								
10 あらすてき								
11 あーリボンもいいかもしれないね								
12 自分で何がほしいか言ってくれればもってくるよ								
	1	2	3				6	
	8	17	25				50	
	言葉かけカテゴリー出現数							
	言葉かけカテゴリー出現率(%)							

図 3 見守り方略における言葉かけパターン

とを繰り返していた。

なお、図3の実践において出現した、すべての言葉かけカテゴリーをまとめると、幼児の表現に対して共感したりほめたりする〈表現の肯定的評価〉(50%)、描きたいもの作りたいものを尋ねる〈発想のうながし〉(25%)、必要な材料が何かを考えさせる〈材料支援〉(17%)、道具や素材およびその使い方についての説明である〈道具・素材示範〉(8%)であった。これらの結果から、先行研究のレビューによって見守り方略において出現することが予想された言葉かけが、実際にも出現することが確認された。すなわち、見守り方略では、〈表現の肯定的評価〉、〈発想のうながし〉、〈材料支援〉、〈道具・素材示範〉という言葉かけカテゴリーから構成される、言葉かけパターンが行われることが明らかになった。

次に、モデル提示方略に分類されると判断された実践は、7実践中二つであった。モデル提示方略に分類されると判断された実践例を図4に示す。図4から分かるように、保育者は導入で〈道具・素材示範〉を行い、その後、「上手に切れてるね」という〈技術の肯定的評価〉を行った。その後は、子どもたちが制作している間中、〈道具・素材示範〉と〈技術の肯定的評価〉を続けて行っていた。

なお、図4の実践において出現したすべての言葉かけカテゴリーをまとめると、〈道具・素材示範〉(64%)と、保育者が示した手続き的知識を幼児が模倣できた場合の肯定的評価である〈技術の肯定的評価〉(25%)そして、〈材料支援〉(7%)と〈表現の肯定的評価〉(4%)であった。これらの結果から、

	保育士の言葉かけ	道具・ 素材 示範	材料 支援	発想の うながし	素材に もどづく 発想の うながし	事例 提示	技術の 肯定的 評価	表現の 肯定的 評価	子どもの発話
1	長靴 このままだとさみしいから飾りたいんだけど								
2	これちよきちよきって切るでしょー								
3	切ったら〇〇先生のほう行っのりで行ってのりをつけてるんだよ								
4	好きな色3枚選ぶの 3枚選んで								
5	はい切っているよー								
6	いろんな大きさに切っていいからね								
7	大きいのも小さいのもいいんだよ								
8	上手に切れてるね								
9	何色にしたいか決まりましたー？								
10	この白い紙の上に乗せてください								
11	このピンクの中のにのりを使って上手に飾ってください お願いします								ピンク
12	ここに貼ってください								
13	のりはここにありますから								
14	〇〇くん のりここに貼ったら大変でしょ みんなここにつけてる								
15	きれいだねー 素敵な長靴が								
16	いっぱいできたね								
17	ながぐつ飾るのよ								
18	えーもうおわり？ 黄色だけでも貼ってあげようよ								
19	あら上手								
20	ピンクとピンクで何もみえなくなっちゃるか黄色と水色どっちがいい？								
21	〇〇ちゃんすこく上手ー								
22	まだあるよ 上手ー								
23	あ 〇〇ちゃんOK								
24	何色がいいですか								
25	ここにはるんだけど								
26	〇〇ちゃん はみでちゃったでしょ								
27	のり 少しにしよう								
28	〇〇ちゃん うまいねえ								
		18	2				7	1	
	言葉かけカテゴリー出現率(%)	64	7				25	4	

図 4 モデル提示方略における言葉かけパターン

モデル提示方略でも研究1の予想どおり、〈道具・素材示範〉、〈技術の肯定的評価〉、〈材料支援〉、〈表現の肯定的評価〉という言葉かけパターンが行われることが明らかになった。

最後に、誘導探索方略に分類されると判断されたのは、7実践中四つであった。図5と図6は、そのうちの二つである。図5では、導入時に保育者は〈道具・素材示範〉を行い、続けて、「なんかいろんな形にみえてきたね」という、素材の特徴に注意を向けさせ、発想させる〈素材にもとづく発想のうながし〉を行った。さらに、「これ、恐竜足が4本あって」という〈事例提示〉を行い、また再び〈道具・素材示範〉を行った。子どもが制作している間は、時々、〈表現の肯定的評価〉を行っていた。

なお、図5の実践において出現したすべての言葉かけカテゴリーをまとめると、〈道具・素材示範〉（52%）と、〈事例提示〉（29%）、〈素材にもとづく発想のうながし〉と〈表現の肯定的評価〉（ともに10%）であった。これらの結果から、誘導探索方略でも、研究1の予想がほぼ支持され、〈事例提示〉、〈素材にもとづく発想のうながし〉と〈表現の肯定的評価〉、という言葉かけパターンが行われることが明らかになった。しかし、〈道具・素材示範〉の出現は予想とは異なり、出現が確認された。

ところで、同じ誘導探索方略に分類されると判断された実践（図6）の中でも、子どもたちの反応が全く異なる実践があった。すなわち、図5では、幼児が「それねー太陽」や「わーお花みたい」というように積極的に見立てを行っている一方で、

保育士の言葉かけ	道具・ 素材 示範	材料 支援	発想の うながし	素材に もどづく 発想の うながし	事例 提示	技術の 肯定的 評価	表現の 肯定的 評価	子どもの発話
1 はい ストロークわえてください								
2 みんなにふいてもらあかな								
3 今日はこのボタボタでやります								
4 先生は2色絵の具たらし								
5 見えた？(えのぐをフーと吹いてみせる)								
6 なんかいろんな形にみえてきたね								
7 これ、恐竜足が4本あって								
8 おたまじゃくしに見えてきた								
9 絵の具を4色くらいしたら自分のもとにもっててください								
10 席に持ってきたら吹いてください								
11 おなかに力いれてふーってふくのよ								
12 ふいてごらん こう一緒に								
13 素敵じゃない								
14 もっとふいてごらん								
15 ○○くんの足跡いっぱい								
16 これうさぎさんみただね								
17 一緒にふくよ いちいのさん								
18 鳥が飛んでるみたいじゃない								
19 わーこれは何に見えるかな								
20 きれいだね								
21 さんごみだい								
	言葉かけカテゴリー出現数	11		2	6		2	
	言葉かけカテゴリー出現率(%)	52		10	29		10	
								ねえねえ たごみだいなのよ
								それねー本張
								わーお花みたい

図 5 誘導探索方略における言葉かけパターン 1

	保育士の言葉かけ	道具・ 素材 示範	材料 支援	発想の うながし	素材に もどづく 発想の うながし	事例 提示	技術の 肯定的 評価	発想の 肯定的 評価	子どもの発話
1	最初に面用紙持って半分にしてほしいの								
2	まずこの白い紙を半分に折ってほしいの								
3	かどかどをあわせて折ります								
4	折れたら開いてください								
5	じゃ 折った半分のほうに絵の具を落として！								
6	折って折って！								
7	中に絵の具が入ってるよね 手で先生リズム取るからそれに合わせてごすってね								
8	じゃ もう一色つかいまーす								
9	はい さっきと違う色つかってね ぼたぼたぼただだよ								
10	塗るんじゃないよ ○くんみたいにすると飛んでっちゃうよ								
11	もういいかなって思ったら折ってね								
12	きれいになれて悪いながら折ってなでてごらん								
13	1,2の3！わーすこい								
14	はいじゃ自分の絵を眺めてください 何かに見えませんか？								
15	なんにも見えてこない人ははたしてしたり顔にしたりして眺めてください何かに見えませんか？								
16	自分で折った絵に今度クレヨンで絵を描きましていきまーす後はもう自由！								
17	黒もいいよ								
18	絵の具で書いた絵を利用してクレヨンで描いて あとはもう自由！								
19	自由！								
20	今なんの絵に見えるの？それに書き足していけばいいの								
21	先生 みんなの絵からいろんなもの見えてくるよー								
22	なんだか洋服みたいだね								
23	絵を利用してこの絵に關係した絵を描くんだよ								
24	アンリマン描けたかあ(不満足な顔)								
25	勝手にやめないで 何に見えたの？								
26	白いつこに自由に絵をかいてごらん								
27	お すこいじゃん・・・集中して・・・おかのつばらほうじゃん・・・								
28	もうおと書いごらん								
		13			11	1		3	
	言葉かけカテゴリー出現数 言葉かけカテゴリー出現率(%)	46			39	4		11	

図 6 誘導探索方略における言葉かけパターン 2

図 6 では、幼児が「先生何描くの？」というように何を描くかを尋ねており、最終的には「あんばんまん描いた」というように、画用紙の余白部分に、見立てによって生まれたのではないキャラクターを描いていた。

第 4 節 考察と残された課題

研究 1 では、見立て描画における幼児の「図式」を、一つの素材に対して多様なイメージを活性化するように準備させる誘導探索方略の言葉かけパターンが、どのようなものであるかを明らかにすることが目的であった。

言葉かけパターンの予想と実践の観察から、誘導探索方略における言葉かけパターンは〈道具・素材示範〉と、〈事例提示〉、〈素材にもとづく発想のうながし〉と〈表現の肯定的評価〉からなることが明らかになった。このことから研究 1 では、Blesler やこれまでの言葉かけ研究からは明らかにされてこなかった、見立て描画実践の際に行われる言葉かけパターンを明らかにすることができたといえる。

ところで、研究 1 から、誘導探索方略で行われると予想される言葉かけパターンでも、幼児の「図式」を、一つの素材に対して多様なイメージを活性化するように準備させる言葉かけパターンとさせない言葉かけパターンがあることが示唆された。図 5 と図 6 を見比べてみると、この違いを生じさせている原因は〈事例提示〉の使い方の違いによると考えられる。

図 5 の実践者は、「これ、恐竜足が 4 本あって（図 5 中の言葉

かけの 7 番目)」というように、絵の具の模様と事例を関連付けながら積極的に〈事例提示〉を行っている。一方、図 6 の実践者は、〈事例提示〉を実践中にほとんど行わないだけでなく、唯一行っている〈事例提示〉「なんだか洋服みたいだなあ（図 6 中の言葉かけの 22 番目）」は、図 5 の実践者のように幼児の理解を確認しながら関連付けて行ったものではない上に、保育室全体に届くように行ったものであった。そのため、図 6 の実践者の〈事例提示〉は、子どもたちが〈事例提示〉として受け取っておらず、〈事例提示〉をしていないことと同じと考えられる。こうしたことから、〈事例提示〉を子どもたちが正しく受け止める形で行うかどうかということが、幼児の「図式」を、一つの素材に対して多様なイメージを活性化するように準備させるかどうかに影響を与えると考えられる。

以上の結果から、見立て描画において、幼児の「図式」を、一つの素材に対して多様なイメージを活性化するように準備させる言葉かけパターンが、誘導探索方略において行われる言葉かけパターンであるとみなすことができるだろう。なお、これ以降は誘導探索方略において行われる言葉かけパターンを誘導探索パターンと呼ぶ。

ところで、Neisser (1976) は、「図式」の在り方が後の「探索」の在り方を決めるとし、知覚循環理論における重要な役割を担っていることを指摘している。こうしたことから、図 6 の実践のように、〈事例提示〉を子どもたちが正しく受け止める形で行わない誘導探索パターンは、幼児の「図式」を適切に準備させず、「探索」を方向付けることができなかつたと考えられ

る。一方の図5の実践者は、幼児の「図式」を適切に準備させたと考えられる。こうしたことから、図5の実践者が行った<道具・素材示範>、<事例提示>、<素材にもとづく発想のうながし>、<表現の肯定的評価>からなる言葉かけパターンを知覚循環理論に対応させると次のようになると考えられる。

まず、幼児が「図式」を働かせるために<事例提示>と<素材にもとづく発想のうながし>が重要な役割を担ったと考えられる。つまり、「わーこれは何に見えるかな」という<素材にもとづく発想のうながし>を支援するために、「これ、恐竜足が4本あって」という<事例提示>が発想の方法の見本となり、幼児がつまづくことなく絵の具の模様から別のイメージを活性化させることができたと考えられる。いいかえれば、トップダウンの情報処理をどのように行うべきかの足場（scaffolding）（Wood, Bruner, & Ross, 1976）を示した、といえるだろう。このようにとらえると、図6の実践者の場合は、<事例提示>を行わず、幼児に対して適切な足場づくりを行わなかったといえるだろう。

次に、「探索」については、<道具・素材示範>が重要な役割を担ったと考えられる。つまり、「一緒にふくよ、いちにのさん」や「今日はこのポタポタでやります」という言葉かけが、見立て描画を行うために必要となる手続き的知識を幼児に与えることになったと考えられる。このことから、<道具・素材示範>が行われることで、幼児は素材についてのボトムアップ処理が行えるようになったと考えられる。

最後に、<表現の肯定的評価>は、幼児の見立て描画活動を

ほめたり，認めたりするものであるので，幼児が知覚循環システムを働かせることを情緒的に支援し，促進する働きを持ったと考えられる。

以上の考察を踏まえて，続く研究2では，幼児の見立て描画中の誘導探索パターンにおける〈事例提示〉が行われるか行われなかが，幼児の見立て描画表現の多様性に影響を与えるかどうかを検討する。しかし，研究1のような実践場面の観察という手法では，事例の質についての検討や描画表現が多様になったといえるかどうかの判断が困難である。そこで，研究2では，幼児が見立て描画を行う場面を実験的に設定し，誘導探索パターンの効果について検討する。

第 3 章

幼児の見立て描画表現に与える言葉かけパターンの効果

—輪郭事例と要素事例による検討—

(研究 2)

第 1 節 目的

研究 1 から、幼児の見立て描画中の誘導探索パターンにおける〈事例提示〉が行われるか行われなかが、幼児の見立て描画の多様性に影響を与えると考えられた。そこで、研究 2 では、見立て描画を行う場面を実験的に設定し、〈事例提示〉を含む誘導探索パターンと、含まない誘導探索パターンを 4, 5 歳児に提示し、そこでの 4, 5 歳児の見立て描画表現の違いを検討する。

Lowenfeld (1957) は、子どもの発達に応じた支援を行わない場合、描画が持つ豊かな教育の可能性を広げることができないと指摘している。このことから、なぐり描き期をおえた、4, 5 歳児 (Lowenfeld, 1957) のそれぞれに適した誘導探索パターンがどのようなものであるかを明らかにする必要がある。

そこで、研究 2 では、〈事例提示〉を含む誘導探索パターンの 2 種類を比較するために、次の 2 群を設定した。

第 1 の輪郭群は、輪郭が類似した〈事例提示〉が含まれた誘導探索パターンを提示される群である。第 2 の要素群は、要素が類似した〈事例提示〉を含む誘導探索パターンを提示される群である。このように輪郭類似事例と要素類似事例の 2 種類の誘導探索パターンを設定する理由は、類似性の知覚スタイルの研究、言語獲得のバイアス研究、描画表現の発達研究から、見立て描画の発達の道筋として、輪郭像の見立てから要素像の見立てへと発達していくことが推察されるためである。こうした発達の道筋を考慮すると、4 歳児はなぐり描き段階を終えたばかりで、全体的な輪郭線に対する見立てが行いやすいので、要

素群よりも輪郭群において、見立て描画における描画表現の広がりや深まりがみられると考えられる(仮説1)。それに対して、5歳児はなぐり描きや輪郭による表現段階を経て、物事の着目点が分析的になっていることから、輪郭に対する見立てに加え、部分に着目した見立ても行えるようになると考えられる。したがって、5歳児の見立て描画における描画表現の広がりや深まりは、統制群よりも輪郭群と要素群にみられると考えられる(仮説2)。

以上から研究2では、4歳児と5歳児を対象に、輪郭が類似した<事例提示>を含む誘導探索パターンを提示する輪郭群、要素が類似した<事例提示>を含む誘導探索パターンを提示する要素群、誘導探索パターンを提示しない統制群の3群を設定して、4、5歳児の見立て描画にみられる描画表現の広がりや深まりを比較することを目的とする。

第2節 方法

第1項 実験計画

年齢(4歳児, 5歳児)×群(輪郭群, 要素群, 統制群)の要因計画を用いた。従属変数は、見立て描画表現の広がり(幼児が描いたカテゴリー数)と深まり(Lowenfeld(1957)の描画表現の発達段階をもとに作成)とした。

第2項 実験参加児

H市内の保育園2園に依頼し、最終的に113名が実験に参加

した。2園を合わせた実験参加児の内訳は、4歳児51名（男児23名，女児28名；平均=4：5，範囲=3：1-4：10）および5歳児61名（男児32名，女児29名；平均=5：5，範囲=4：11-5：10）であった。

各年齢で，参加児の3分の1には輪郭事例「ネズミ」誘導探索パターンを行い（輪郭群），別の3分の1の参加児には要素事例「花の茎と葉」誘導探索パターンを行い（要素群），残りの3分の1の参加児にはどちらの誘導探索パターンも行わなかった（統制群）。これらの各群には，年齢，性別がほぼ均等になるように参加児を配分した。なお，この実験は個別実験であり，実験者一人と参加児は静かな部屋で向かい合って座り，見立て描画を行った。この実験の様子はビデオカメラで撮影された。

第3項 実験条件

1) 輪郭群 この群は，輪郭事例「ネズミ」誘導探索パターン（輪郭パターン）を経験する群である。まず，実験者は参加児に名前などを聞き，ラポールを形成した。その後，輪郭群の参加児には，図7を使って表3に示す輪郭事例「ネズミ」誘導探索パターンを行った。具体的には，実験者がまず図7の無意味線画を見て，「この形，ネズミに似ているなと思うの」と＜事例提示＞を行う。続けて，「この不思議な形をネズミに変身させて見せるね」と言って，クレヨンを使って「ネズミ」を描く。これは，見立てたものを無意味線画によってどう描くかの見本を示範する＜道具・素材示範＞である。実験者がネズミを描き終わった後，続いて，「見立てて描く」という今回の課題を理解

表 3 輪郭事例「ネズミ」誘導探索パターン

ここに不思議な形が描かれた紙があります(図7)	
この形、おねえさんは何だかネズミに似ているなと思うの	<事例提示>
これからこの不思議な形をネズミに変身させて見せるね	<道具・素材示範>
ネズミさんの体の形みたいだったから お姉さんネズミさん描いてみたよ	<事例提示>
〇〇ちゃんもおねえさんと同じようにネズミさんを描いてみてください	
じゃあこの模様は何に見えるかな？	<素材にもとづく発想のうながし>
今はおねえさんがこの形をネズミに変身させたので、今度は	<素材にもとづく発想のうながし>
〇〇ちゃんがこの形を何か違うものに変身させてください(図8)	
(角度を変えて提示)	<素材にもとづく発想のうながし>
これとどうかな？	

輪郭事例「ネズミ」
誘導探索パターン

突起が左上に
なるように示す

突起が右上・右下・左下
になるよう3回繰り返し返す

※材料の提示順序はカウンターバランスされた

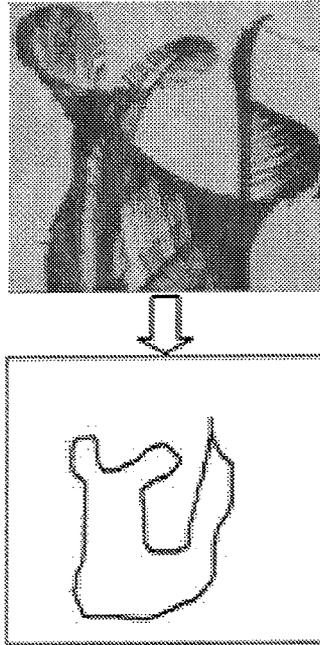


図 7 実験者が使用した無意味線画

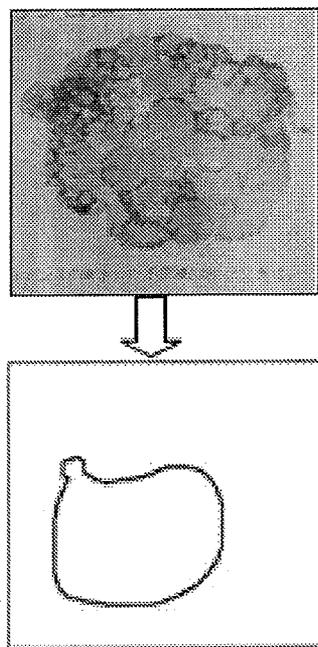


図 8 参加児が使用した無意味線画

したかどうかの確認のため、参加児にも実験者と同じように図7を使ってネズミを描いてもらった。その後、図8を提示し、「じゃあこの模様は何に見えるかな？」「○○ちゃんがこの形を何か違うものに変身させてください」という＜素材にもとづく発想のうながし＞を行った。

2) 要素群 この群は、要素事例「花の茎と葉」誘導探索パターン（要素パターン）を経験する群である。＜事例提示＞が「ネズミ」ではなく、「花の葉と茎」である以外は、輪郭事例「ネズミ」誘導探索パターンと同じ言葉かけである（表4）。

3) 統制群 この群は、言葉かけパターンなしで見立て描画を行う群である。ラポールを形成した後、すぐに、「○○ちゃんがこの形にお絵かきをして、何か違うものに変身させてください」という＜素材にもとづく発想のうながし＞のみを行った。

第4項 実験材料

糸引き絵とシャボン玉アートの作品例が紹介された幼児美術教育テキスト（富山・岩本，2001）から、2種類の材料を選定し、見立て描画の材料として使用した。この2種類の材料をコンピュータに取り込んで、輪郭線を線画に変換し、A4用紙に印刷したものを幼児に提示した（図7と図8）。

第5項 手続き

すべての群の参加児は、輪郭パターンか要素パターン、もしくは言葉かけなしのいずれかを受けたあと、図7を使って4回の見立て描画を行うよう求められた。4回とは、すなわち、図8

表 4 要素事例「花の茎と葉」誘導探索パターン

ここに不思議な形が描かれた紙があります(図7)		
この形、おねえさんは何だか花の葉と茎に似ているなと思うの	< 事例提示 >	
これからこの不思議な形を花の葉と茎に変身させて見せるね	< 道具・素材示範 >	
花の葉と茎の体の形みたいだったから お姉さん花の葉と茎描いてみたよ	< 事例提示 >	
○○ちゃんもおねえさんと同じように花の葉と茎を描いてみてください		
じゃあこの模様は何に見えるかな？	< 素材にもとづく発想のうながし >	要素事例「ネズミ」 誘導探索パターン
今はおねえさんがこの形を花の葉と茎に変身させたので、今度は	< 素材にもとづく発想のうながし >	
○○ちゃんがこの形を何か違うものに変身させてください(図8)		突起が左上に なるように示す
(角度を変えて提示)	< 素材にもとづく発想のうながし >	
これだどうかな？		突起が右上・右下・左下 になるよう3回繰り返し返す

※材料の提示順序はカウンターバランスされた

の突起が左上，右上，右下，左下のそれぞれの位置にある場合である。突起が左上に位置する一回目の描画から見立てることができなかった幼児の場合にも，右上，右下，左下のすべての突起の位置で見立て描画を行えるかどうかを尋ねた。一方，すべての突起の位置で見立て描画を行った幼児には，「もしもまだ描き足りなければ，今度はどの向きでもよいので自分で決めて好きなだけお絵かきをしてください」と声をかけた。こうすることで最高成功数を4回と便宜的に設定し，より多く見立て描画に成功するのはどの言葉かけパターンを受けた子どもたちなのかを検討しやすくした。なお，材料の提示順序はカウンターバランスされた。

第6項 見立て描画表現の評定

1) 見立て描画表現の広がり 各幼児が行った見立て描画にどのくらいの数のカテゴリーが描かれたかをカウントした。

2) 見立て描画表現の深まり Lowenfeld (1957) が示した描画表現の発達評価表を3考にして，図8を用いて行った見立て描画それぞれの深まりを得点化した。すなわち，見立て描画を行わない(0点)，無意味線画の突起部分を利用しないが見立て描画を描く(1点)，突起部分を利用して見立て描画を描く(2点)，突起部分を利用しさらに別の要素を描き足して見立て描画を描く(3点)，突起部分を利用しさらに同じ向きで異なる見立て描画を描く(4点)，である。

第3節 結果

第1項 見立て描画表現の広がり

4, 5歳児の見立て描画表現の広がりについて検討するために、図9の結果に基づいて、2(年齢) × 3(群)の2要因分散分析を行った。その結果、年齢と群の間に有意な交互作用がみられた($F(2,77) = 5.27, p < .01$)。そのため、単純主効果の検定を行った結果、4歳児輪郭群が4歳児統制群よりも多くのカテゴリーの絵を描き($p < .01$)、さらに4歳児輪郭群は4歳児要素群よりも多くのカテゴリーの絵を描いていた($p < .01$)。次に、5歳児についても同様の分析を行ったところ、5歳児要素群が5歳児統制群よりも多くのカテゴリーの絵を描き($p < .01$)、5歳児要素群が5歳児輪郭群よりも多くのカテゴリーの絵を描く傾向がみられた($p < .10$)。

この結果は、見立て描画表現の広がりにおいて、4歳児は輪郭群において多くのカテゴリーの絵を描き、5歳児は要素群において多くのカテゴリーの絵を描く傾向があったことを示している。このことから、4歳児については仮説1が支持され、4歳児は輪郭事例を提示されたほうが多様な見立て描画表現を行うといえる。しかし、5歳児については仮説2が支持されなかった。つまり、仮説2では5歳児は要素事例に加え、輪郭事例を提示されても見立て描画表現が広がると予想したが、結果では、要素事例を提示された時のみ、5歳児の見立て描画表現は広がることが明らかになった。

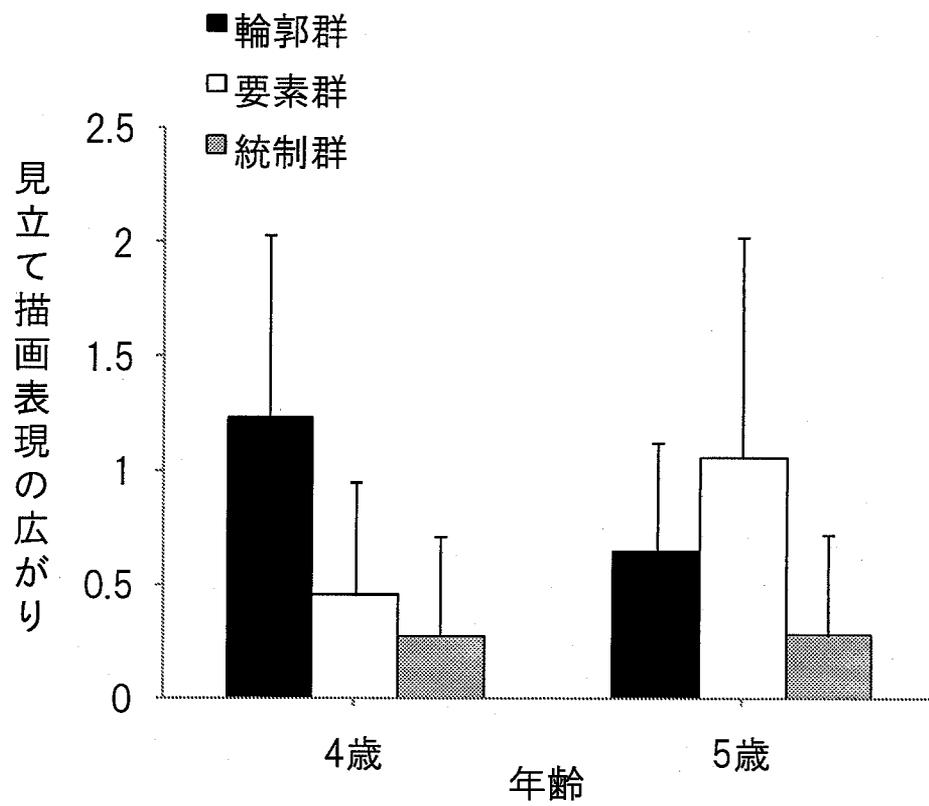


図 9 各群の 4 歳児と 5 歳児の見立て描画表現の広がり

第2項 見立て描画表現の深まり

見立て描画表現の深まりについて検討するために、図10の結果に基づいて、2(年齢)×3(群)の2要因分散分析を行った。その結果、年齢と群の間に有意傾向の交互作用がみられた($F(2,106) = 2.4, p < .10$)。そのため、単純主効果の検定を行った結果、4歳児輪郭群が4歳児統制群よりも深いレベルの絵を描き($p < .05$)、さらに4歳児輪郭群は4歳児要素群よりも深いレベルの絵を描く傾向があった($p < .10$)。5歳児については、5歳児要素群が5歳児統制群よりも深いレベルの絵を描き($p < .01$)、同様に5歳児輪郭群が5歳児統制群よりも深いレベルの絵を描いていた($p < .01$)。なお、5歳児要素群と5歳児輪郭群間に有意な差はみられなかった。

これらの結果から、見立て描画表現の深まりにおいては仮説1と2が支持され、4歳児には輪郭パターンが、5歳児には輪郭パターンと要素パターンのどちらもが効果的であることが明らかになった。

第4節 考察と残された課題

研究2では、4歳児はなぐり描き段階を終えたばかりなので、事物全体バイアスが働きやすく、全体的な輪郭線に対する見立てが行いやすい(仮説1)一方で、5歳児はなぐり描きや輪郭による表現段階を経て、物事の着目点が分析的になっていることから、輪郭に対する見立てに加え、部分に着目して類似性を判断することが行えるようになる(仮説2)、という二つの仮説を

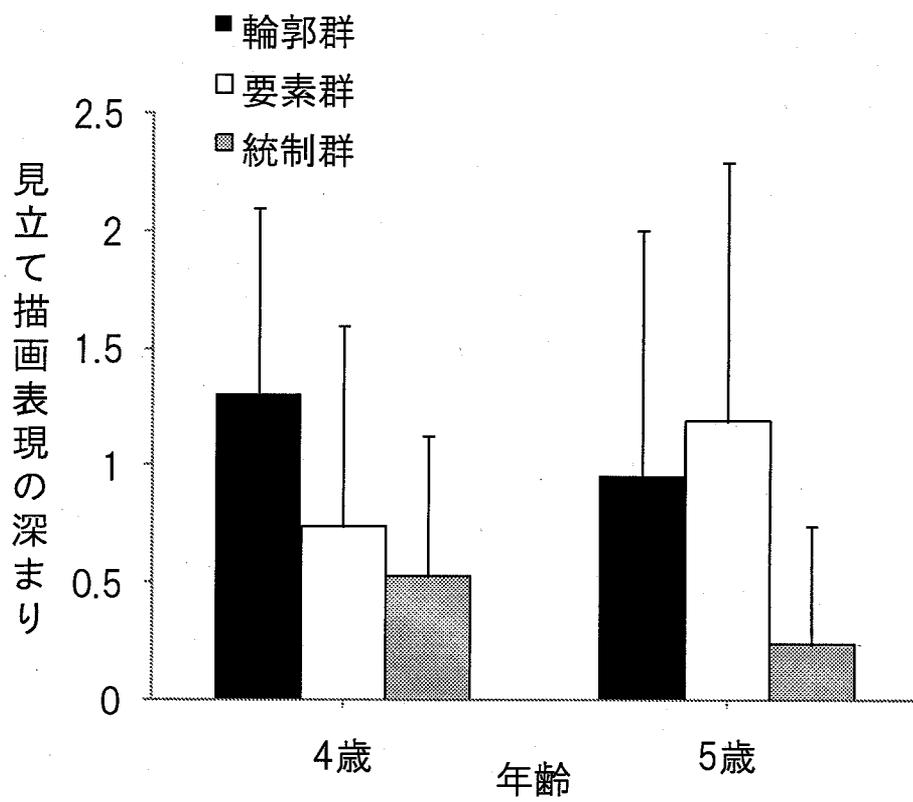


図 10 各群の 4 歳児と 5 歳児の見立て描画表現の深まり

検証することを目的とした。こうした目的のため、輪郭が類似した<事例提示>が含まれた誘導探索パターンを経験する輪郭群と、要素が類似した<事例提示>を含む誘導探索パターンを経験する要素群、および、これら2群の比較対照群として言葉かけをしない統制群の3群を設定して、4、5歳児の見立て描画にみられる描画表現の広がりや深まりを比較した。

その結果、見立て描画表現の深まりについては仮説1と2が支持され、4歳児は輪郭パターンを提示された場合に、一方5歳児は輪郭パターンと要素パターンを提示された場合に、深まりのある見立て描画を行ったのに対し、見立て描画表現の広がりについては、5歳児についての仮説2が支持されなかった。つまり、広がりについては、4歳児は仮説1どおり、輪郭パターンを提示された場合に広がりのある見立て描画を行ったが、5歳児は要素パターンを提示された場合にのみ、そのような見立て描画を行った。

事物全体バイアスについては、成人でさえもそれを使用して、未知のものを理解したり意味づけたりすることが見出されている(Landau, Smith, & Jones, 1988)。こうした従来の研究結果から、輪郭パターンは4歳児だけでなく、それ以降の年齢に対しても見立てをうながす有効な言葉かけパターンであることが推察される。そのため、5歳児が輪郭パターンを提示された場合に見立て描画表現の広がりが見られない、という研究2の結果は説明が困難である。さらに、Lowenfeldの描画表現の発達に基づいても、5歳児のこのような結果は説明がつかない。

以上をまとめると、研究2の結果は、従来の研究から想定さ

れる年齢に伴う見立て方略の増加，すなわち，4歳児において「全体像に対する見立て方略」のみを使用する段階から，5歳において「全体像に対する見立て方略」と「要素像に対する見立て方略」を使用する段階へ進むという道筋だけでは説明しきれないことを示していると考えられる。つまり，単なる年齢以外の要因が，見立て描画表現の発達に影響を与えていることが示唆されるのである。

このような要因の一つとして，研究3では，実験材料の難易に着目する。なぜならば，4歳の時に有効であった輪郭パターンが，5歳の時に有効でなくなることは人の発達上考えにくいので（落合，1996），5歳児の結果はどんな時にどんな方略を用いるのかを選択する，つまり，材料の性質に合わせて，見立て方略を使い分けたために生じたと考えられるからである。

さらに，研究2では，言葉かけなしの統制群の4，5歳児は，輪郭パターンか要素パターンを提示された4，5歳児と比べて見立て描画の広がりも深まりも見られなかった。この結果から，4歳児も5歳児もそれぞれ見立て方略を知ってはいるが，適切なインストラクションがなければそれを使えない産出欠如（production deficiency）であると示唆される。

そこで研究3では，見立て方略を産出しやすいと考えられる易材料と産出しにくいと考えられる難材料を用意し，2種類の誘導探索パターンを行う前と行った後の易材料と難材料による4，5歳児の見立て描画表現の比較をし，2種類の誘導探索パターンの効果を検討する。

なお，このような実験材料の難易は，Vygotsky（1978）が提

唱した発達の最近接領域，すなわち ZPD (zone of proximal development) の概念を背景としている。ZPD は，学習や認知発達が引き起こされる可能性の高い領域のことで，独力でも問題を解くことが可能な現在の発達の水準と，大人や能力のある同年齢者との共同活動によって問題の解決が図れる可能性を有した水準との距離と定義される。この定義にもとづくと，難材料は ZPD にある材料だと考えられるため，独力では見立てられない材料ということになる。一方，易材料は，現在の子どもの発達水準で解決可能な材料であると考えられるため，独力でも十分に見立てられる材料ということになる。

このように難材料と易材料をとらえると，難材料では，4，5 歳児はその時に最も使いやすい，すなわち各年齢において主要な見立て方略のみ使うことができると考えられるが，易材料では，4，5 歳児は主要でない見立て方略も同時に使うことができると推察される。具体的に言えば，4 歳児にとって主要な見立て方略は輪郭から見立てる方略であり，5 歳児にとって主要な見立て方略は要素から見立てる方略であると考えられるので，難材料を使って見立て描画を行う際には，4 歳児は輪郭パターンが，5 歳児は要素パターンのみが効果的であると考えられる。一方，易しい材料時には，4 歳児は難材料と同様に輪郭パターンが効果的であると考えられるが，5 歳児は，従来の研究で指摘されてきたように主要でない見立て方略，すなわち輪郭から見立てる方略もまた使用することができるので，輪郭パターンと要素パターンのどちらも効果的であると考えられる。

以上の考察から，難材料と易材料，すなわち，独力では見立

てられない材料と独力でも十分見立てられる材料を使って見立て描画を行う際、2種類の誘導探索パターンの効果の現れ方が異なれば、見立て描画には従来の研究から導かれる「全体」から「要素と全体」へという見立て描画の発達の道筋に、素材の難易が影響を与えていることを示すことができる。

以上の考察をまとめると、難材料と易材料間で、誘導探索パターンの効果の現れ方に違いがみられれば、上述したように、5歳児はどんな時にどんな方略を用いるのかを選択することができる、ということを示すことができるだろう。このことは、言い換えれば、5歳児は、易材料時に誘導探索パターンによって伝えられる2種類の見立ての手がかりを、どちらも柔軟に使うことができる、ということになる。

そこで、研究3では、言葉かけの手がかりを利用しなければ見立てられない難しい見立て描画材料と、手がかりを利用しなくても見立てられる易しい見立て描画材料を設定して、4、5歳児の見立て描画に適した誘導探索パターンとは何かを明らかにする。

第 4 章

幼児の見立て描画表現に与える言葉かけパターンの効果
一言葉かけの手がかりを活用する能力に着目して—
(研究 3)

第 1 節 目的

研究 2 の結果から，研究 3 では，見立て描画の際に用いる材料の難易度を操作し，幼児の見立て描画の方略が「輪郭から要素へ」と進むという道筋の他に，「言葉かけパターンに含まれた手がかりを柔軟に活用する能力」が同時に影響を与えていることを明らかにすることを目的とする。

難しい材料と易しい材料の定義については，Vygotsky(1978) が提唱した発達の最近接領域，すなわち ZPD の概念が参考になる。これは，学習や認知発達が引き起こされる可能性の高い領域のことで，独力でも問題を解くことが可能な現在の発達の水準と，大人や能力のある同年齢者との共同活動によって問題の解決が図れる可能性を有した水準との距離と定義される。Vygotsky は，教育の役割を，ZPD，つまりおとなの適切な支援によって子どもたちが達成することができる活動の経験を子どもたちにもたらすこととした。そして，Wood ら(1976) は，大人が子どもを ZPD 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。さらに，Berk & Winsler(1995) は，この足場づくりの本質的な要素が，言語による社会的相互作用であると述べた。

以上の ZPD と足場づくりの理論からは，難しい材料とは ZPD にある材料で，幼児が独力では見立てられない材料のことであり，一方の易しい材料とは，現在の発達水準にある材料で独力でも十分見立てられる材料のことであるといえる。さらに，ZPD や足場づくりの理論から考えてみると，難しい材料とは言葉か

けに含まれた手がかりを活用する必要がある材料のことであり、一方の易しい材料とは手がかりを活用する必要がない材料のことであるといえる。

もしも、見立て描画を支える認知的メカニズムに手がかり活用能力が同時に影響を与えているのであれば、手がかりを利用しなくても独力で見立てられる易しい材料を使うとき、5歳児は輪郭および要素から見立てる描画方略の両方をうまく使えるだろうと考えられる。同様に、4歳児も輪郭から見立てる描画スタイル同様に、要素から見立てる描画スタイルが媒介欠如ではなく、適切な足場があれば用いることができる産出欠如であることが示されるかもしれない。

こうした予想から、研究3では、言葉かけの手がかりを利用しなければ見立てられない難しい見立て描画材料と、手がかりを利用しなくても見立てられる易しい見立て描画材料を設定し、4, 5歳児の見立て描画に輪郭パターンと要素パターンのどちらが適しているかを明らかにする。もしも、見立て描画を支える認知的メカニズムに手がかり活用能力が同時に影響を与えていないのであれば、難しい材料でも易しい材料でも4, 5歳児の見立て描画における成功児数に違いは見られないはずである。しかし、もしも、手がかり活用能力もまた影響を与えているのであれば、手がかりを利用しなくても独力で見立てられる易しい材料を使うとき、5歳児は輪郭および要素から見立てる描画スタイルをうまく使えるようになるかもしれない。そして4歳児も輪郭から見立てる描画スタイル同様に、要素から見立てる描画スタイルが媒介欠如ではなく、適切な足場があれば用いるこ

とができる産出欠如であることが示されるかもしれない。

以上の考えに基づいて，研究 3 では，4 歳児と 5 歳児の難材料および易材料を使用した見立て描画において，輪郭パターンと要素パターンのどちらが 4, 5 歳児の見立て描画の成功枚数と見立て描画の深さ得点を高めるのかを検討する。

第 2 節 予備実験

第 1 項 目的

4, 5 歳児にとって，見立てにくい材料（難材料）と見立てやすい材料（易材料）を選定する。

第 2 項 実験参加児

H 市内の保育園に依頼し，最終的に 36 名が実験に参加した。実験参加者の内訳は，4 歳児 20 名（男児 7 名，女児 13 名；平均=4 : 4，範囲=4 : 1-4 : 10）および 5 歳児 16 名（男児 6 名，女児 10 名；平均=5 : 5，範囲=4 : 11-5 : 10）であった。

各年齢で，参加児の半数には，10 枚の材料を図 11 の向きで使用して見立て描画を行ってもらい（上向き使用），残りの半数には，図 12 に示すように先ほどの向きから左に 90 度回転させた向きで使用して見立て描画を行ってもらった（左向き使用）。そのため，各参加児は個別に静かな部屋で 1 人合計 10 枚の見立て描画を行った。

図 11 予備実験で使用した材料(上向き)

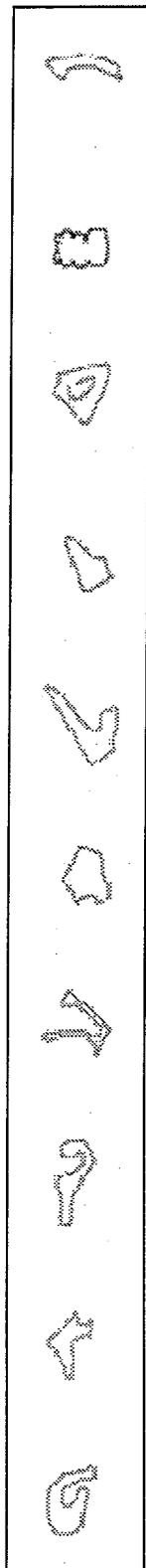
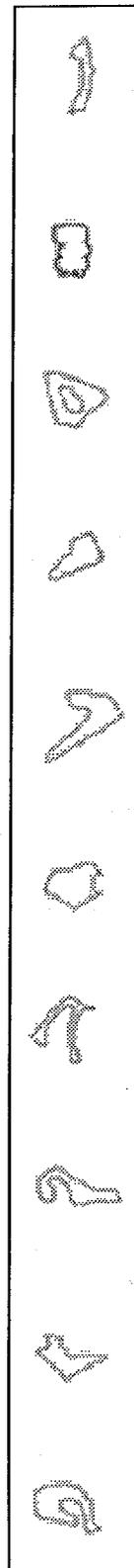


図 12 予備実験で使用した材料(左向き)



第3項 実験材料

幼児美術教育テキスト（中原，2001）から，破いた紙の輪郭線を使った6歳児の見立て描画作品を使用した。その中の10種類の輪郭線（図11，図12）を材料として選び，これらをコンピュータに取り込んで，輪郭線を線画に変換し，A4用紙に一つずつ印刷した。この10種類の材料を印刷したA4用紙を上向きか左向きにして参加児に提示した。

第4項 手続き

材料が印刷されたA4用紙10枚（上向き）を4歳児と5歳児の参加児の半数に提示して，「この形，お絵かきをして何かに変身させられるかな？」と＜素材にもとづく発想のうながし＞を行った。残りの半分の参加児には，A4用紙10枚（左向き）を提示して，同様の手続きをとった。こうした手続きによって，合計20種類の材料の中から，独力で見立てることができる率が高かった上位4枚の材料と，逆に見立てられない率が高い上位4枚，合計8枚を選定した。なお，上向き10枚と左向き10枚の材料の提示順序はカウンターバランスされた。

第5項 評定

1) 見立て描画に成功した人数と失敗した人数 20種類（上向き10種類・左向き10種類）の材料それぞれにおける4，5歳児の見立てられた人数と見立てられなかった人数をそれぞれカウントした（得点範囲：0-18）。なお，描画を行わず命名のみであった場合は，「見立てられない」と判断した。これは，本

研究の目的が、見立て描画表現に与える言葉かけの影響を検討することであり、最終的には見立て描画表現を評定の対象とするため、命名しやすい材料を選定することは妥当ではないと判断したからである。

第6項 結果

20種類の材料それぞれの見立てられる人数と見立てられない人数に差がみられるか否かを検討するために χ^2 検定を行った。その結果、人数の偏りが有意であった (χ^2 (19, $N = 360$) = 51.588, $p < .01$)。残差分析の結果、図13に示す4枚の材料の見立てられる人数が期待値より有意に少なく、図14に示す4枚の材料の見立てられる人数が期待値より有意に多いことが明らかになった。そのため、これら8枚の材料を、見立てにくい材料（難材料）と見立てやすい材料（易材料）として設定し、本実験で使用することにした。

第3節 本実験

第1項 実験計画

年齢（4歳児，5歳児）×群（輪郭群，要素群）×材料（難，易）の要因計画を用いた。従属変数は、見立て描画の成功枚数（得点範囲0-2）と見立て描画表現の深まり（得点範囲0-3）とした。

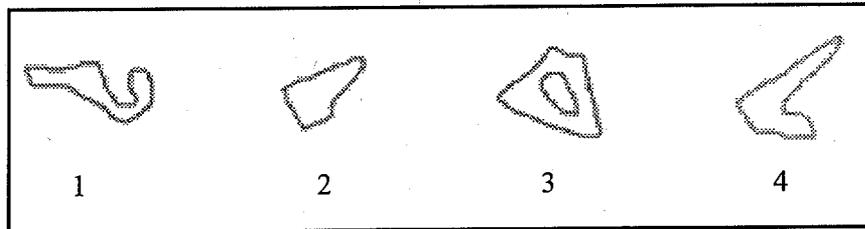


図 13 見立てられる人数が少ない材料(難材料)

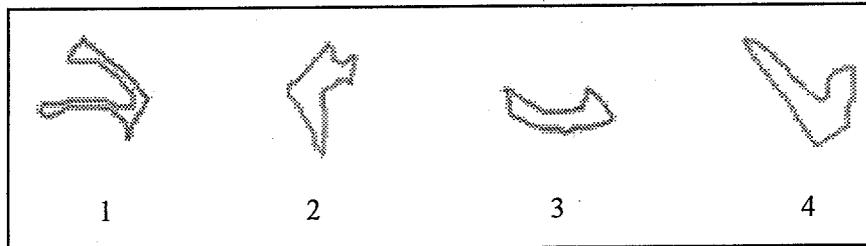


図 14 見立てられる人数が多い材料(易材料)

第2項 実験参加児

H市内の保育園に依頼し、最終的に75名が実験に参加した。実験参加者の内訳は、4歳児37名（男児18名、女児19名；平均=4:5, 範囲=3:11-4:10）および5歳児38名（男児21名、女児17名；平均=5:5, 範囲=4:11-5:10）であった。

各年齢で、参加児の半数は輪郭事例「靴下」誘導探索パターンを行い（輪郭群）、残りの半数には要素事例「ゾウ」誘導探索パターン（要素群）を行った。それぞれの群は、年齢、性別がほぼ均等になるように参加児を配分した。各参加児は個別に静かな部屋で、易材料4枚、難材料4枚の合計8枚（図13と図14）の見立て描画を行った。

第3項 実験条件

1) 輪郭群 この群は、輪郭事例「靴下」誘導探索パターンを経験する群である。事前描画を終えた後、輪郭群の参加児は、以下のように実験者が実験者用の無意味線画を「靴下」（図15右下）に変身させる手続きと見立て描画を描く様子を観察した。「今までは〇〇ちゃん（くん）に、お絵かきをして変身させてくださいってお願いしてたんだけど、今度はおねえさんがお絵かきをしてこの形を何かに変身させようと思います」と言い、「それでね、この形何に変身しそうかな、って考えたんだけど、そういえばこの形、靴下に似てるなって思ったの」という＜事例提示＞を行った。続いて、「だからね、お姉さんは今からこの形を靴下に変身させるので、見ててください」と＜道具・素材示範＞を行い、その後、参加児は実験者が無意味線画を使って靴

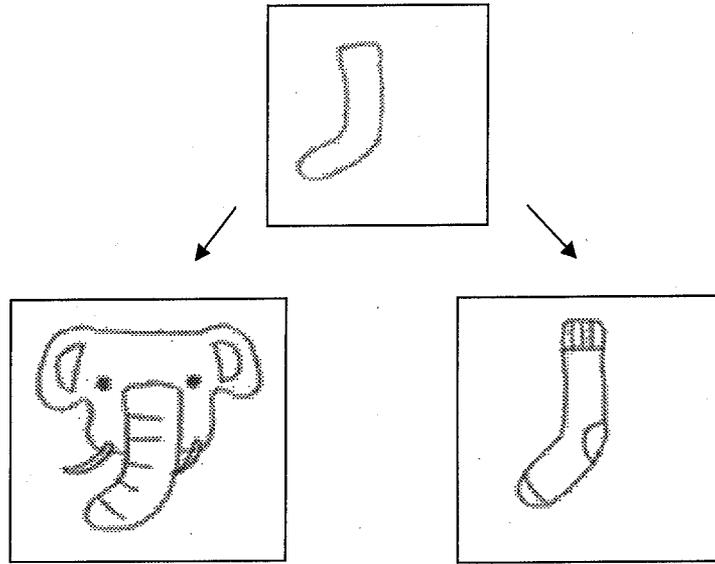


図 15 実験者が使用した無意味線画

下を描く様子を観察した。そして、実験者が靴下を描いた後で、再び実験者は参加児に、「それじゃ、今度はまた○○ちゃんがこの形をクレヨンを使って何か違うものに変身させてください」とく素材にもとづく発想のうながし>を行い、事後描画に取り掛かるよう求めた。

2) 要素群 この群は、要素事例「ゾウ」誘導探索パターンを経験する群である。<事例提示>が「靴下」ではなく、「ゾウ」である(図 15 左下)以外は、輪郭事例「靴下」誘導探索パターンと同じ言葉かけである。

第 4 項 実験材料

予備実験によって選定した、独力でも見立てる率が高い上位 4 枚の材料と、逆に見立てられない率が高い上位 4 枚、合計 8 枚を使用した。

第 5 項 手続き

1) 事前描画 最初に実験者は参加児に名前などを聞き、ラポールを形成した。実験者は参加児に、「今日は○○ちゃん(くん)にお絵かきをしてもらおうと思います。この形をクレヨンを使って何かに変身させることができますか?」とく素材にもとづく発想のうながし>を行った。そして、参加児は易材料 2 枚および難材料 2 枚の計 4 枚の事前描画に取り組んだ。

2) 条件分け その後参加児は、輪郭群か要素群に分けられ、輪郭事例「靴下」誘導探索パターンか、要素事例「ゾウ」誘導探索パターンのどちらかを経験した。

3) 事後描画 どちらかの誘導探索パターンを経験した後、幼児は易材料2枚および難材料2枚の計4枚事後描画を行った。なお、易材料4枚と難材料4枚の事前事後および各時点における提示順序はカウンターバランスされた。

第6項 見立て描画表現の評定

1) 見立て描画の成功枚数 2種類の誘導探索パターンの効果を検討するために、易材料および難材料を用いた時の見立て描画の成功枚数をカウントした。得点の範囲は、易材料の場合も難材料の場合も、それぞれが事前描画で2枚ずつ、事後描画で2枚描いていることから、0点から2点の範囲で得点化した。

2) 見立て描画表現の深まり 2種類の言葉かけの効果を検討するために、研究2と同様の方法で易材料および難材料の見立て描画表現の深まりを得点化した。

第4節 結果

第1項 見立て描画の成功枚数

年齢別・群別に、難材料と易材料時の見立て描画成功枚数を図16、図17、図18、図19に示す。これらの図に基づいて、2(年齢)×2(群)×2(材料の難易)の3要因分散分析を行った。なお、分析では、事後描画の成功枚数から事前描画の成功枚数を引いて算出した変化量を従属変数とした。その結果、年齢×群×材料の難易の2次の交互作用がみられた($F(1,59) = 4.53, p < .05$)。図16から図19を見比べると、4、5歳児の見立

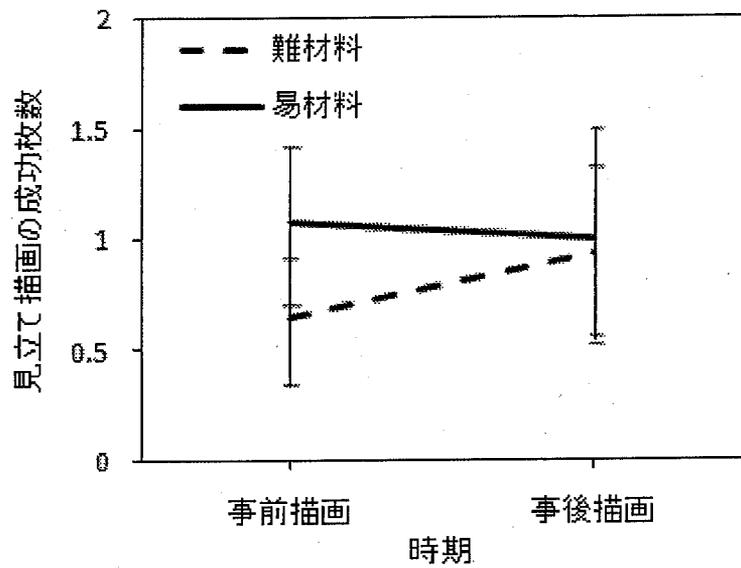


図 16 4 歳児輪郭群の見立て描画の成功枚数

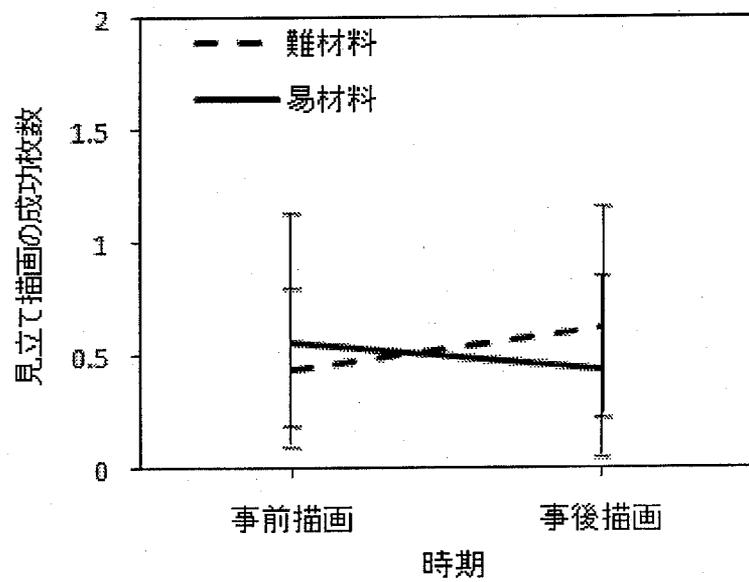


図 17 4 歳児要素群の見立て描画の成功枚数

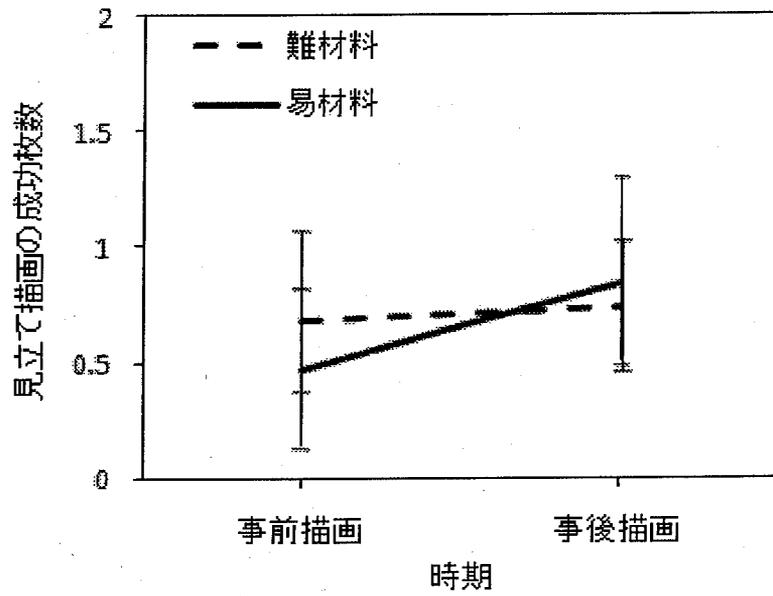


図 18 5 歳児輪郭群の見立て描画の成功枚数

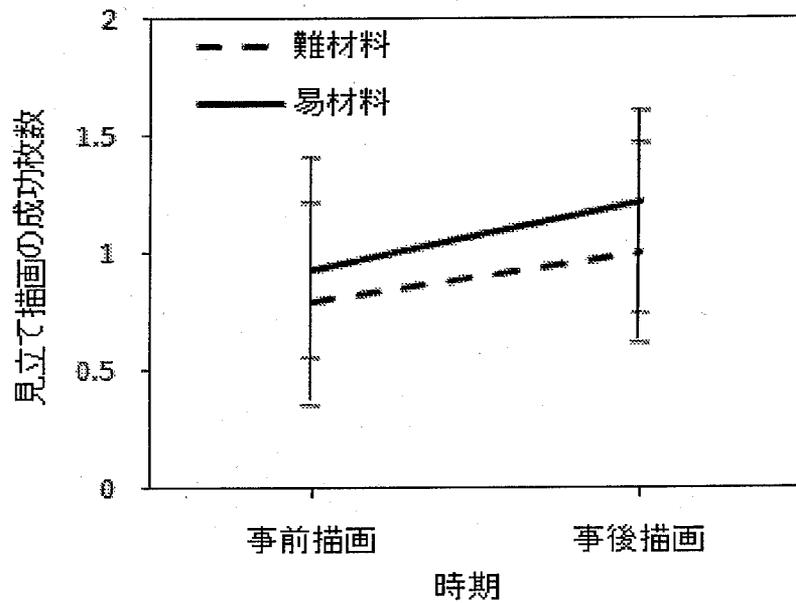


図 19 5 歳児要素群の見立て描画の成功枚数

て描画の成功枚数に及ぼす言葉かけの効果の現れ方は、材料の難易で異なるといえる。

続いて、4歳児が易材料時に要素事例「ゾウ」誘導探索パターンが含んでいる手がかりを利用できたかどうかを検討するために、易材料時における4歳児輪郭群と4歳児要素群の成功枚数の変化量間に違いがあるかどうかを検定した。その結果、両群の見立て描画の成功枚数の変化量間に差はみられなかった ($F(1,118) = 0.04, n. s.$)。しかし、図16と図17をみると、4歳児両群の変化量はややマイナス（事前から事後への低下傾向）であることから、2種類の誘導探索パターンが4歳児両群にとって有効であったとはいえない。こうした結果から、4歳児は易材料時に、どちらの誘導探索パターンに含まれる手がかりをも活用することができなかったといえる。

さらに、易材料時に、5歳児が輪郭事例「靴下」誘導探索パターンと要素事例「ゾウ」誘導探索パターンが含んでいるそれぞれの手がかりをうまく使えたかどうかを検討するために、5歳児輪郭群と5歳児要素群の易材料時における見立て描画の成功枚数の変化量間に差があるかどうかを検討した。その結果、両群間に有意な差はみられなかった ($F(1,118) = 0.08, n. s.$)。しかし、図18と図19をみると、5歳児両群の変化量はいずれもプラス（事前から事後への増加傾向）であることから、どちらの誘導探索パターンも5歳児にとって有効であるといえる。このことから、5歳児は易材料時に、両方の誘導探索パターンに含まれる手がかりを活用することができたといえる。

第2項 見立て描画表現の深まり

年齢別・群別に、難材料と易材料時の見立て描画の深まりを図20、図21、図22、図23に示す。描画の成功枚数と同じ分析を行った結果、こちらでも年齢×群×材料の難易の2次の交互作用がみられた ($F(1,59) = 4.42, p < .05$)。図20から図23を見比べると分かるように、描画の成功枚数と同様に、4、5歳児の見立て描画の深まりの変化量に及ぼす言葉かけの効果の現れ方も、材料の難易によって異なるといえる。

成功枚数と同様に、易材料時の4歳児輪郭群と4歳児要素群間に見立て描画の深まりの変化量に違いがあるかどうかを検討した結果、易材料時の4歳児輪郭群と4歳児要素群の見立て描画の成功枚数には差はみられなかった ($F(1,118) = 0.04, n.s.$)。しかし、図20と図21から分かるように、上述した成功枚数の変化量と同様に、4歳児両群の変化量はややマイナスであることから、誘導探索パターンが4歳児両群にとって有効であったとはいえない。こうした結果から、4歳児は易材料時に、どちらの誘導探索パターンに含まれる手がかりをも活用することができなかったといえる。

同様に、5歳児輪郭群と5歳児要素群間で易材料時の見立て描画の深まりの変化量に違いがあるかを検討したところ、こちらも見立て描画の成功枚数と同様の結果が示され、両群5歳児間に違いはみられなかった ($F(1,118) = 0.05, n.s.$)。しかし、図22と図23を比較して分かるように、5歳児両群の変化量はいずれもプラスを示しており、どちらの誘導探索パターンも5歳児の見立て描画表現の深まりに有効であったといえる。この

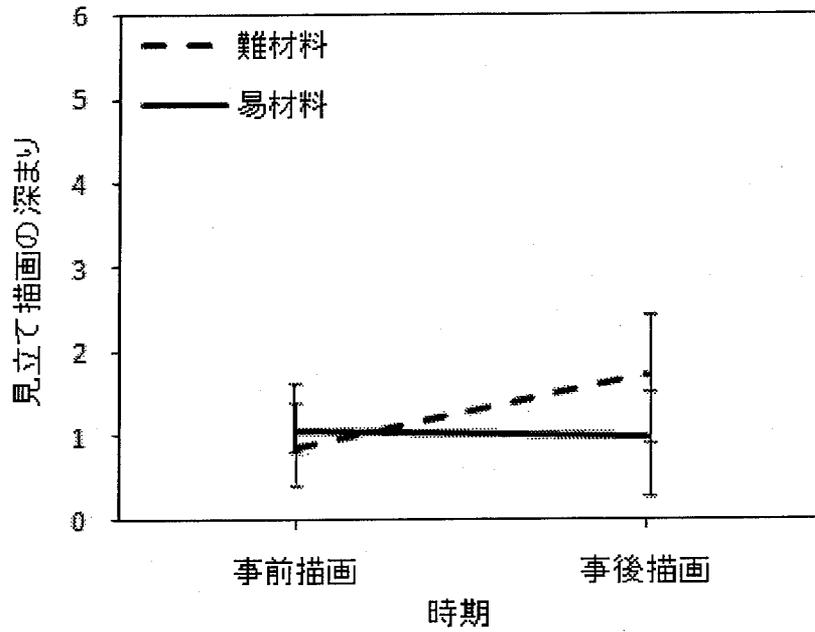


図 20 4 歳児輪郭群の見立て描画の深まり

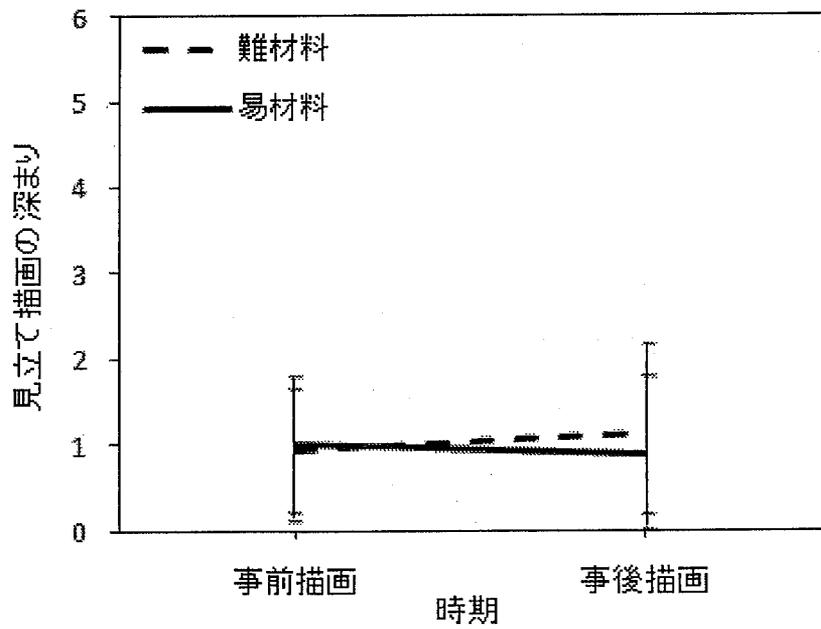


図 21 4 歳児要素群の見立て描画の深まり

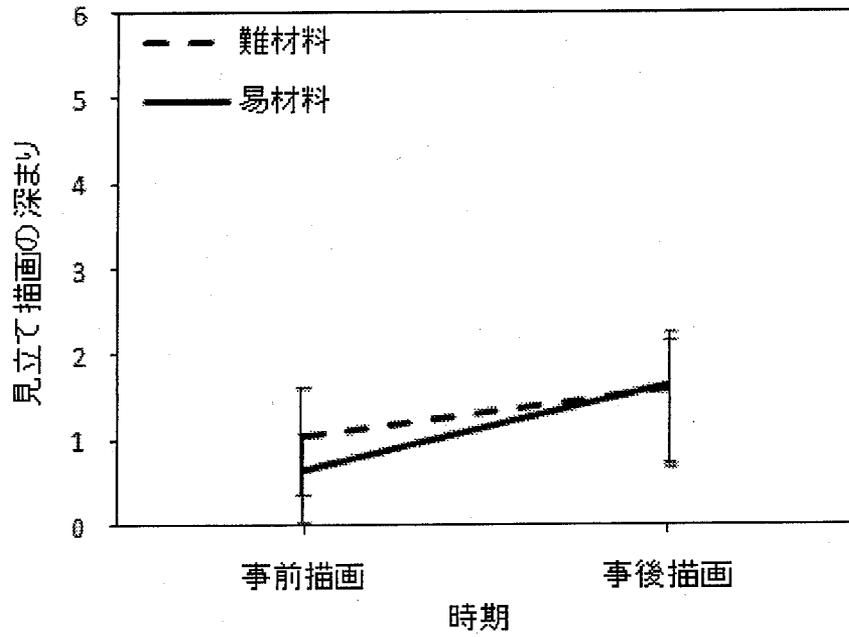


図 22 5 歳児輪郭群の見立て描画の深まり

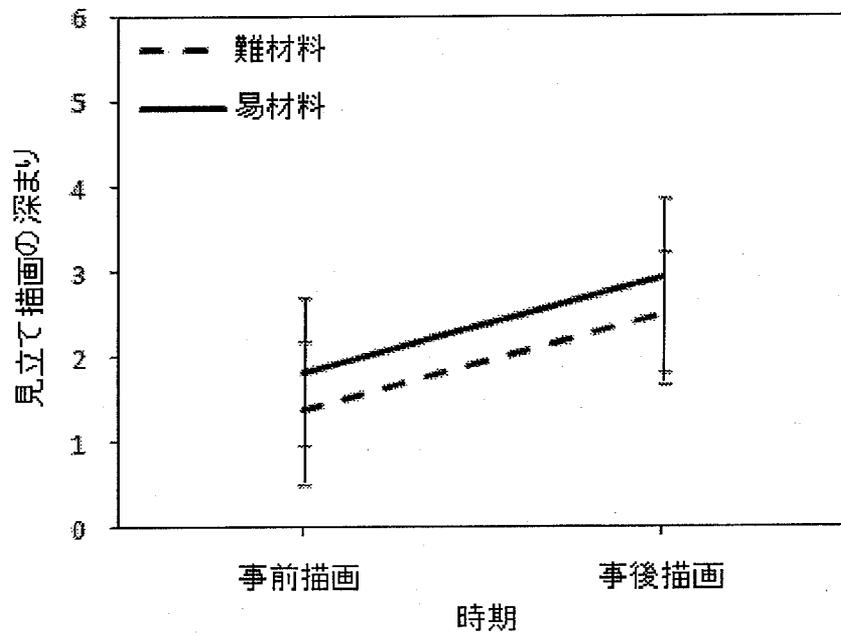


図 23 5 歳児要素群の見立て描画の深まり

ような結果から、易しい材料を用いて見立て描画を行う時には、5 歳児は両誘導探索パターンの手がかりを使えることがわかる。

第 5 節 考察と残された課題

研究 3 では、研究 2 の結果から導き出された以下の予想を検討した。すなわち、もしも、輪郭から要素へという描画の発達段階と事物全体バイアスという要因の他に、言葉かけの手がかり活用能力もまた見立て描画に影響を与えているのであれば、手がかりを利用しなくても独力で見立てられる易しい材料を使うとき、5 歳児は輪郭および要素の両事例誘導探索パターン下で多様なイメージを活性化し、見立てられるようになるかもしれない。同様に、易材料時には、4 歳児も輪郭および要素の両事例誘導探索パターン下で見立てられるかもしれない。つまり、易しい材料と難しい材料を使う時の言葉かけの効果の現れ方が異なると考えられるのである。一方、見立て描画表現の発達に手がかり活用能力が同時に影響を与えていないのであれば、難しい材料でも易しい材料でも 4,5 歳児の見立て描画における成功児数に違いは見られないはずである。

こうした予想を検証するために行った研究 3 の描画枚数の結果についてまとめると、1) 4, 5 歳児の見立て描画表現に及ぼす誘導探索パターンの効果は、素材の難易によって現れ方が異なっていた、2) 易しい材料を用いて見立て描画を行う時には、5 歳児は輪郭および要素の両事例誘導探索パターンの手がかりを活用できる、3) 易材料時でも 4 歳児は輪郭事例誘導探索パタ

ーンの手がかりを活用できないこと，である。

こうした研究3の結果から，易しい材料と難しい材料を使った時で見立て描画における成功枚数や描画の深さに及ぼす言葉かけの効果の表れが異なっていることがわかる。言い変えると，4，5歳児の見立て描画が，「全体」から「全体と要素」へと進むといった描画表現の発達に，言葉かけの手がかりを活用する能力が影響を与えることが示された。このことから，幼児が見立て描画を行う際には，単に輪郭から見立てるか要素から見立てるかということだけでなく，材料の難易に合わせて手がかりを柔軟に活用することができる能力もまたかかわっていると結論付けることができる。

しかし，易材料を用いた時の4歳児輪郭群と4歳児要素群の見立て描画における成功枚数およびその深さ得点については，予想とは異なり，言葉かけパターン後の増加が見られなかったことから，新たな課題が生じたといえる。この理由の一つとして，研究3で使用した易材料が，4歳児に易しいといった次元の材料ではなかったことが考えられる。今後は，材料ごとの内容分析を行うなどして材料について詳細な分析を行い，吟味した上で，言葉かけの効果を再検討する必要がある。

今後の課題は残されたものの，研究3から4，5歳児の見立て描画は，事物全体バイアス，全体から要素へという描画表現の発達，および言葉かけに含まれた手がかりを柔軟に活用する能力といった要因が同時に働くことによって成立していると示唆される。

第 5 章

総 括

第1節 総合考察

本研究は、目の前の素材から想像を働かせて描く、という見立て描画を幼児が行う際、どのような言葉かけを行うことで幼児の多様なイメージの広がりや深まりを導くことができるのかを明らかにすることを目的とした。そして、このことを明らかにするために、本研究では、研究1から研究3までの三つの研究を行った。

まず研究1では、先行研究のレビューと観察によって、保育者が見立て描画実践中に行う、導入からまとめまでの一連の言葉かけパターンを明らかにした。このことを明らかにしたことの背景は、従来の見立て描画における保育者の言葉かけが部分的に取り上げられてその効果を省察することが多かったからである。このような背景から、幼児の多様なイメージの広がりや深まりを導く言葉かけはどのようなものであるのか、あるいは、年齢に応じた言葉かけとは何かということが不明のままであるという課題が生じていた。さらに、特に若い保育士が持つ、どのような言葉かけを行えばよいのかわからないという悩みにこたえる研究がないことも課題としてあげられていた。

こうした課題を受けて、研究1では、先行研究をレビューすることによって、幼児の多様なイメージの広がりや深まりを導く教育方略が誘導探索方略である、という仮説をたて、その方略においてどのような言葉かけが行われるのかをさらにレビューによって予想した。その予想にもとづいて、見立て描画実践を観察し、保育者が実際に行った導入からまとめまでの一連の

言葉かけを明らかにした。

このような手続きによって、誘導探索方略における一連の言葉かけ（以下誘導探索パターンと呼ぶ）は、〈道具・素材示範〉、〈素材にもとづく発想のうながし〉、〈事例提示〉、〈表現の肯定的評価〉という四つの言葉かけカテゴリーからなることが明らかになった。この結果は、これまでの言葉かけ研究の課題を解決するための一つの視点を提案できたといえる。

こうした提案ができた一方で、誘導探索パターンの中でも〈事例提示〉が行われるか行われなかが幼児の見立て描画における見立てやすさに影響することが示唆された。このことから、〈事例提示〉とは、見立て描画における幼児の素材からの想像を支援する足場であることが推察された。そのため、研究2では、このことを明らかにするとともに、4, 5歳児の年齢に応じた〈事例提示〉が何かを明らかにすることを目的とした。

研究1から導き出された新たな課題を検討していくために研究2では、まず、4, 5歳児の見立て方略がどのようなものであるかを明らかにする必要があると考えられた。従来の研究では、4, 5歳児が素材の形の類似性を契機にして見立てを行うことが指摘されていた。しかし、「形」といっても、形の類似性には、全体的な輪郭像の類似性を知覚するスタイルと部分的な要素像の類似性を知覚するスタイルがあると指摘されており、どちらの形からの見立てを4, 5歳児が行いやすいのかということは明らかではなかった。こうした問題に対して、事物全体バイアスと描画表現の発達理論の知見を参照し、4歳児はなぐり描き段階を終えたばかりなので、事物全体バイアスが働きやすく、全

体的な輪郭線に基づいて類似性を判断する一方で、5歳児はなぐり描きや輪郭による見立てや表現段階を脱し、部分に着目して類似性を判断することが行えるようになると考えられるという仮説を導きだした。

こうした仮説を検証するために、研究2では、4、5歳児に輪郭が類似した<事例提示>を含む誘導探索パターンか、要素が類似した<事例提示>を含む誘導探索パターンを提示し見立て描画を行ってもらい、誘導探索パターンを提示されない4、5歳児の見立て描画表現の広がりや深まりと比較した。その結果、深まりに関しては仮説が支持され、誘導探索パターンが提示されない4、5歳児と比べて、4歳児は輪郭パターンによって、一方5歳児は輪郭パターンと要素パターンによって、見立て描画表現の深まりがみられることが明らかになった。

しかし研究2では、4歳児では仮説が支持されたものの、5歳児では支持されず、5歳児は要素パターンによってのみ表現の広がりがみられることが明らかになった。こうしたことは、従来の研究で指摘されてきた知見からは説明が困難であることから、4、5歳児の見立て描画においては、輪郭から見立てるか、輪郭と要素から見立てるかという見立て方略の増加という発達の他に、どのような時にどのような見立て方略を用いるのかを言葉かけを受けて柔軟に使い分ける能力の発達という別の要因も影響を与えていることが考えられた。こうした考えから、研究3では、4、5歳児がその時に最も使いやすい、すなわち各年齢において主要な見立て方略のみを使うことができると考えられる難材料と、4、5歳児が主要ではない見立て方略も同時に使

うことができると考えられる易材料を用いて、2種類の誘導探索パターンの効果を再検討することとした。具体的に言えば、4歳児にとって主要な見立て方略は輪郭から見立てる方略であり、5歳児にとって主要な見立て方略は要素から見立てる方略であると考えられるので、難材料を使って見立て描画を行う際には、4歳児は輪郭パターンが、5歳児は要素パターンのみが効果的であると考えられた。一方、易しい材料時には、4歳児は難材料と同様に輪郭パターンが効果的であると考えられるが、5歳児は、従来の研究で指摘されてきたように主要でない見立て方略、すなわち輪郭から見立てる方略もまた使用することができるので、輪郭パターンと要素パターンのどちらも効果的であると考えられたのである。

その結果、研究3では仮説が支持され、難材料使用時には、4歳児は輪郭パターンを提示された時に、一方、5歳児は要素パターンを提示された時に深まりのある見立て描画を描くことが明らかになった。そして、易材料使用時には、5歳児は輪郭パターンを提示されても、要素パターンを提示されても深まりのある見立て描画を行った。しかし、易材料使用時において、4歳児は輪郭パターンを提示されても要素パターンを提示されても深まりのある絵が描けなかった。

こうした研究3の結果は、従来指摘されてきた輪郭から要素へ、という見立て描画方略の発達と同時に、材料の難易に応じて、言葉かけに含まれる手がかりを柔軟に活用する能力もまた発達し、4、5歳児の見立て描画に影響を与えることを示したといえる。

第2節 美術の教育と美術による教育の視点からとらえる本研究の成果

本研究の結果は、見立て描画を行う際にどのように4,5歳児に言葉かけを行えばよいのか、について示唆を与えると考えられる。そのため、本研究の成果を、「美術の教育」と「美術による教育」の視点（若元, 2000）からとらえ、その意義を考察する。前者は「見立て描画を育てる」視点であり、後者は「見立て描画で育てる」視点となる。

まず、「美術の教育」の視点から本研究の成果をとらえてみる。そもそも、見立て描画とは、目の前にある線や点といった2次元素材からイメージを想像し、それを2次元素材によって表現する描画活動である。そのため、見立て描画における「美術の教育」の目標は、素材から想像を働かせて物事や対象を多義的にとらえる力や、想像した視覚的イメージに形を与える技術を育てることである（Malaguzzi, 1996; 半, 2000）。

なお、ここで言う物事や対象の多義性とは、たとえば葉っぱが扇や羽飾りに「似て」いる、というように、葉っぱは葉っぱであるだけでなく、扇や羽飾りとしても見ることができるということに気付くことである。さらに、想像した視覚的イメージに形を与える技術とは、多義的な認識を本当に扇や羽飾りとして創り出す技術のことである（Malaguzzi, 1996）。

以上の見立て描画における「美術の教育」の目標に対して、本研究で明らかにした誘導探索パターンがどのように貢献する

かを考察すると、誘導探索パターンは特に、「図式」を活性化させることに効果がある言葉かけパターンなので、幼児と素材とを出会わせる場面、すなわち、発想段階において幼児が想像を働かせるために重要な役割を担うことが指摘できる。そのため、研究2と研究3の成果をふまえると、見立て描画を描くための発想段階で、材料が難しいものである場合には、4歳児には輪郭が類似した<事例提示>を含む誘導探索パターンを行って素材と出会わせることが、一方、5歳児には要素が類似した<事例提示>を含む誘導探索パターンを行って素材と出会わせることが、幼児の多様な発想をうながすと考えられる。

次に、見立て描画の「美術による教育」の目標と、本研究の結果がどのようにかわるかについて考察する。上述したように、本研究で明らかにした誘導探索パターンは、幼児が素材から想像を広げることを目指す際に有効であると考えられる。この、素材から想像を広げる力は、大きな視点でとらえると、環境内の様々なものを固定的な見方をせず多様にとらえることができることである。たとえば、素材が持つ多様性を見出す力や態度を身に付けた子どもは、おそらく、道端の石も、木から落ちてかさかさになった落ち葉も、パスでぐるぐる描いた線も、びりびりに破った紙や廃材も、少し見方を変えれば、価値を見出すことができることに気付くだろう。このように、身の回りにおいて目を見ないものに可能性があることを信じることで、その素材の良さを感じる心は、見立て描画をとおして育むことができる重要な力であるといえる。

ところで、Lowenfeld(1957)は、美術教育の目指すところは、

子どもが美術をとおして、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ことができる力を育成することであると述べた。上述した見立て描画によって育まれる力は、言い換えれば、幼児を取り囲む世界に存在する事物を受け止め、その事物との相互作用の中で、その物に対して固定的でなく多様な理解を与える力といえる。そのようにとらえると、見立て描画を通して育まれる力は、Lowenfeldが述べた力へとつながる重要な力であるととらえることができるだろう。

このことを踏まえ、改めて「美術による教育」から本研究の結果を考察してみると、本研究の結果は、実験的に見立て描画を描く場面を設定する中で見出されたものであるので、「美術による教育」の目標を達成するためには課題が多いといえるだろう。

しかし、これまでに述べてきたように、本研究の誘導探索パターンは、幼児が素材から想像を広げるために有効であると考えられるので、最終的に、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ことができる力を育成するための一歩において意義が認められるだろう。

第3節 本研究の課題と今後の展望

これまで述べてきたように、本研究の結果は、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ことができる力という「美術による教育」の目標

達成のための一步に貢献することができたといえる。そのため、今後、こうした最終的な目標を達成していくために、どのような課題が残されているかについて述べる。

現在、主に児童を対象としたマニュアル化された描画指導法が開発されている。こうしたマニュアル化された指導については様々な議論がなされているが、特に、これによって特定の指導法のみにより、偏った授業を行う教師を生み出す可能性が危惧されている(本山, 2000)。このマニュアル化された描画指導法は、近年、幼児を対象としたものも開発され(酒井(2005)を参照のこと)、いつ、何を、どのように描くかといった描画指導の手続きをクックブック的(Krajcik & Blumenfeld, 2006)に示すことで、描画指導に悩みをかかえる保育者に、多くの示唆を与えることが示されている。

本報告で明らかにした誘導探索パターンもまた、保育者の言葉かけの悩みに対して、一定の「パターン」を示して応えようとする点で、マニュアル化された描画指導法と同じ現象を引き起こす可能性がないとはいえない。そのため、誘導探索パターンは、上述したようなマニュアルではないことを明記しておく必要があるだろう。誘導探索パターンは、あくまで、4、5歳児がどのような事例を提示されることで想像を広げやすくなるのか、を示すものである。そのため、上述したマニュアル化指導のように、保育者が誘導探索パターンを用いれば幼児が必ず見立て描画を描けるようになる、ということにはならない。また、そもそも上述したように、見立て描画における言葉かけは幼児の想像力を育成するためにある。

こうした見立て描画の目的を考慮すると、誘導探索パターンは次に述べるような課題を抱えていることも指摘できる。第1に、誘導探索パターンは見立て描画実践の導入部に焦点を当てた言葉かけである。導入の言葉かけは幼児の意欲を高めるために重要であるが、それだけで想像力の育ちを期待することは難しい。そのため、見立て描画を描くプロセスにおいて、保育者が幼児の見立て描画のためにどのような言葉かけを行っているのかを詳細に明らかにし、そこから、見立て描画における幼児の想像力を育てる言葉かけが何かを明らかにしていくことが必要である。

こうした課題は、誘導探索パターンが、幼児の現在の姿の評価にもとづく言葉かけの視点が欠けていることに起因する。Vygotskyによって提唱されたZPDの概念は、今現在の子どもの発達状態から、やや難しい課題に取り組む中で子どものさらなる発達を目指す概念である。つまり、今現在の子どもの姿の正しい評価がなければ、ZPDが何であるかの定義も行えず、言葉かけの選択も困難になるだろう。そのため見立て描画中のつまずきがどのようなものであるかを分析し、それぞれに合った誘導探索パターンを明らかにしていく必要がある。また、同時に、保育者が見立てられない幼児を目の前にしたときに、どのような言葉かけを行っているのかを明らかにすることも必要である。そうすることで、さらに誘導探索パターンを発展させることができると考えられる。

第2に、幼児の個人差を考慮する必要がある。第1の課題に述べたように、幼児の現在の姿を踏まえながら言葉かけを行う

場合、必然的に対象となる幼児の個人差を考慮することになる。しかし、本研究では、個人差に着目せずに4歳児と5歳児を対象としたため、今後はこの年齢の幼児の個人差に着目し、それにあった誘導探索パターンを明らかにしていく必要がある。個人差の例として、たとえば、Lowenfeld (1957) は、子どもの表現のスタイルには視覚型や触覚型があることを述べている。また、その他にも槇 (2004) は、幼児の表現スタイルには、ものタイプ、感覚タイプ、状況タイプの3種類があることを指摘している。また、Gardner の多重知性理論を発展させて生まれたキィ・アビリティの概念 (Krechevsky, 1998) は、子ども一人ひとりがどのような力に長けているかをとらえることの必要性を提案している。

以上のように、本研究で明らかした誘導探索パターンは、見立て描画によって幼児の想像力を育成するための足場として有効である一方で、上述したような課題がある。そのため今後は、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ことができる幼児の力を最終的に育成していくために、また、保育者がそのための言葉かけで悩まず、子どもたちとともに豊かな見立て描画実践を展開していけるように、上述の課題を検討していくことが重要な課題である。

引用文献

引用文献

- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning : Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC : National Association for the Education of Young Children. (田島信元・田島啓子(訳)(2001) ヴィゴツキーの新・幼児教育法 幼児の足場づくり 北大路書房)
- Bresler, L. (1993). Three orientations to arts in the primary grades: Implications for curriculum reform. *Arts Education Policy Review*, 94 (6), 29-34.
- Bresler, L. (1994). Imitative, complementary, and expansive: Three roles of visual arts curricula. *Studies in Art Education*, 35 (2), 90-104.
- Bresler, L. (1998). "Child art", "fine art", and "art for children": The shaping of school practice and implications for change. *Arts Education Policy Review*, 100 (1), 3-8.
- 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
- 福本謹一 (2004). 教師の言語行動 宮脇理 (監修) 福田隆真・福本謹一・茂木一司 (編) 美術科教育の基礎知識 (p. 194) 建帛社

- Gardner, H. (1980). *Artful scribbles: The significance of children's drawings*. New York: Basic Books (星佐和子 (訳) (1996). 子どもの描画 なぐり描きから芸術まで 誠信書房)
- Gearhart, M., & Newman, D. (1980). Learning to draw a picture: The social context of an individual activity. *Discourse Processes*, 3, 168-184.
- 蓮尾 力 (1997). 造形学習における創造過程「システムズアプローチ」の研究 大学美術教育学会誌, 29, 89-96.
- 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.
- 平野真紀 (2004). 子どもの表現と援助 中川香子・清原知二 (編) 表現 遊びと造形と子どもの世界 (pp. 108-136) みらい
- 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 (監修) 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 (監修) 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
- 川上正浩 (1997). 統計的な基礎 中澤潤・大野木裕明・南博文 (編) 心理学マニュアル 観察法 (pp. 96-107) 北大路書房

- 花篤 實 (2001). 日本の「幼児造形教育」の潮流 花篤實 (監修) 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
- 公楽源一郎 (1954). 図工の嫌いな子どもの指導 児童心理, 8 (1), 60-63.
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課 (2008). 保育所保育指針解説書
< <http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku.html> >
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317-334). New York: Cambridge University Press.
- Krechevsky, M. (1998). *Project spectrum: Preschool assessment handbook*. New York: Teachers College Press.
- 栗山 誠 (2001). 楽器をつくる 花篤實 (監修) 永守基樹・清原知二 (編) 幼児造形教育の基礎知識 (p. 94) 健帛社
- Landau, B., Smith, L. B., & Jones, S. S. (1988). The important of shape in early lexical learning. *Cognitive Development*, 3, 299-321.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth* (3rd ed.). New York: The Macmillan Company.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth* (3rd ed.). New York: The Macmillan Company. (竹内清・堀ノ内敏・武井勝雄 (訳) (1982). Cambridge: Harvard

University Press.

榎 英子 (2004). 幼児の「表現スタイル」に配慮した保育実践 保育学研究, 42 (2), 139-148.

Malaguzzi, L. (1996). *The hundred languages of children*.

Reggio Emilia: Reggio Children. (田辺敬子・辻昌宏・木下龍太郎 (訳) (2001). イタリア/レッジョ・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)

Markman, E. M. (1990). Constraints children place on word meanings. *Cognitive Science*, 14 (1), 57-77.

松井寿美子 (2000). 幼児の共同制作の指導 (1) 聖カタリナ女子短期大学研究紀要, 33, 37-54.

松川順子 (1994). 線画の命名における輪郭線と細部線の役割とプライミング効果 島根大学法学部紀要 文学科編, 22, 1-17.

松山由香利 (2000). 創造力・想像力・発想力 若元澄男 (編) 重要用語 300 の基礎知識 9 図画工作・美術科 重要用語 300 の基礎知識 (p. 309) 明治図書

宮坂元裕・八ツ橋洋一 (1993). 造形遊びのヒント 38 サクラレパス出版部

文部科学省 (2008). 幼稚園教育要領解説 <
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/index.htm>

本山和寿 (2000). マニュアル化された指導法の功罪 若元澄男 (編) 図画工作・美術科 重要用語 300 の基礎知識 (p.

198) 明治図書

永守基樹 (2001a) . 表現を通して成長する —芸術教育としての「幼児造形教育」— 花篤實 (監修) 永守基樹・清原知二 (編) 幼児造形教育の基礎知識 (p. 7) 建帛社

永守基樹 (2001b) . 感覚を育てる —感性教育としての「幼児造形教育」— 花篤實 (監修) 永守基樹・清原知二 (編) 幼児造形教育の基礎知識 (p. 6) 建帛社

永守基樹 (2001c) . 「幼児造形教育」のねらい 花篤實 (監修) 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 (2001d) . 幼児造形の観点からの造形の領域論 花篤實 (監修) 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

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

中原喜郎 (2001) . 平面で表す技法 花篤實 (監修) 永守基樹・清原知二 (編) 幼児造形教育の基礎知識 (pp. 112-117) 建帛社

Neisser, U. (1976) . *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco: Freeman.

Norman, D. A., & Bobrow, D. G. (1976) . On the role of active memory process in perception and cognition. In C. N. Cofer (Ed.) , *The Structure of human memory* (pp. 114-132) .

San Francisco: Freeman.

- 落合正行 (1996). 方略の選択 波多野誼余夫 (編) 認知心理学 5 学習と発達 (pp. 144-145) 東京大学出版会
- 奥美佐子 (2001). 変わった形の紙 花篤實 (監修) 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.
- 酒井臣吾・石間戸宗明 (2005). これが幼児の絵? 魔法の酒井式描画法 明治図書
- 佐々有生 (1997). 図画工作科・美術科教育における教授行為のカテゴリー化と指導法の研究: 個別活動場面における「ゆさぶり」のための「問いかけ」 美術科教育学, 18, 113-123.
- 佐々有生 (1999). 図画工作・美術科授業における教師の言語行為に関する事例研究: 子どもの個別学習場面における「否定的な呼びかけ」 美術科教育学, 20, 155-169.
- 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
- 塩見智子 (2001). 見立てとファンタジー 花篤實 (監修) 永守基樹・清原知二 (編) 幼児造形教育の基礎知識 (p. 32) 健帛社
- 塩田博子 (2002). 美術から日本文化を観る 文芸社
- 菅生均 (2000). 平面表現・立体表現 若元澄男 (編) 図

画工作・美術科—重要用語 300 の基礎知識— (p. 30)

明治図書

杉野 正 (1981) . 様式 竹内敏雄 (編) 美学辞典 増
補版 (pp. 218-220) 弘文堂

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

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

照沼晃子 (1999) . 保育課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.

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

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.

Vygotsky, 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. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. (Trans. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman). Cambridge: Harvard University Press.

若元澄男 (2000). 美術の教育・美術による教育 若元澄男 (編) 重要用語 300 の基礎知識 9 図画工作・美術科 重要用語 300 の基礎知識 (p. 15) 明治図書

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 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.

山中 隆 (2001). 造形要素 花篤實 (監修) 永守基樹・清原知二 (編) 幼児造形教育の基礎知識 (p. 58) 健帛社

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

横出正紀・寺戸史子 (1987). 造形的遊びにおける「みたて」の役割 熊本大学教育学部紀要, 36, 81-94.

横出正紀・寺戸史子 (1988). 造形的遊びにおける「みたて」の発達 日本保育学会大会研究論文集, 41, 422-423.

横出正紀・寺戸史子 (1989). 造形的遊びにおける「みたて」の役割 (3) : 造形的みたての展開諸相と発達 美術教育

学, 10, 235-244.

資 料

保育士の言葉かけ	道具・ 素材 示範	材料 支援	発想の うながし	素材に もつてく 発想の うながし	事例 提示	技術の 肯定的 評価	表現の 肯定的 評価	子どもの発話
1 今からみんなはこのおのむいさんにお洋服を着せてあげてください								
2 茶色とこげ茶色2つの色があります								
3 これをお手手ではっぱをちぎっていただきます								
4 ぱりぱりにぱり...								
5 みんなでできるかな								
6 この色はやっぱりだつまつまらぬので茶色もあざります								
7 好きに切ってちぎったものはこの箱のなかにいれてください								
8 びりびり切の...								
9 できるかな?								
10 今ふましまつてもんだけぞふまひつり返してつかってください								
11 ひんのひんしたかかー クリヨンおたいにするんだよ								
12 この中にクリヨンも入れてください								
13 これから○○先生おたいにはっぱをちぎってはこの中に入れてね								(やっでいーいー)
14 いいよ びりびりにちぎって中にしまつて								
15 この中に入れて入れないよとんとんちやうよ								
16 上手じゃあすー								
17 びりびりー あら○○ちゃん上手								
18 すてきー								
19 そうぞう あらかわいい								
20 お洋服いっぱいできてきたね								
21 このおのむいさんのお洋服ぱりぱりあげて								
22 ○○ちゃんはやーい								
23 あら 上手だねー								
24 いっぱいになってきたー								せんせー、こが?
25 ○○ちゃん黒板のよみで、どっち向いてる? (C)が画用紙の向きを覚える)								(終わり始めたずは勝つて待っている)
26 ビンポン								
27 フォル 反対 ○○ちゃん黒板のみで								
28 だてに切つたら...よー								
29 じゃあからみのおのむいさんの体を測します								
30 今からみのおのむいさんの体にお洋服をつけます								
31 この体の線がスタートです この線から貼ってください								
32 まんなから貼つてください								
33 のりをつけるのはまてつべんだけ スタートのまわりぐるぐるお洋服貼ってってください								
34 お手手よこれならすーぱーにお手手ふくがあるのてはいてください								(子どもたちが活動し始める)
35 のりはいっただけだよ ビッグ それでスタートのころにはる								こが?
36 上手上手								
37 上手上手								
38 お洋服いっぱいつけて あたかいお洋服つくってあげて								
39 上手上手								
40 寒いよーってばだかんぼ寒いよーって言ってるよ								
41 お洋服きてあげてー								
42 先生のお話を聞いてた? この線のどこからつけるんだよ								せんせーになつてはるの?
43 うん								
44 かわいいおふく								
45 (のりのつけ方と付け位置伝えて回る)								
46 のこんなにつけていいって言つた?								
47 おはなし聞いてた? つつべんだけ								
48 まだ聞いて言つてるよ								
49 あら 上手○○ちゃん								
50 みんなあつたかもういっしょにきてね お洋服								あつたかー
	32	3				12	3	
	64	6				24	6	

資料1 モデル提示方略における言葉かけパターン

	保育士の言葉かけ	道具・ 素材 示範	材料 支援	発想の うながし	素材に もどづく 発想の うながし	事例 提示	技術の 肯定的 評価	表現の 肯定的 評価	子どもの発話
1	みんな今日すわらないで								
2	1人いっこずつもってください								
3	そしたらお口にあててふいて								
4	ふいて								
5	1. 203 ふー								
6	今日はこれで描きます								
7	体の向き変えてごらんなさい								
8	先生の方見えるように								
9	(いつもは)お筆を絵の具で切りまじょうねっていうよね								
10	あっあっ(絵の具を垂らしている)								
11	いつもこれやっちゃいけないねって言うてるね								ぼとん
12	花火に見えた?								花火ー 花火ー
13	じゃみんなでやろう								
14	ぼたぼたぼたってやっこらん								
15	ぼたぼたぼたできなくなったらもっかいつけてごらん								
16	きれいだね								
18	3色くらいできたらふーってやっこらん								
19	上からふいてもおもしろいけど								
20	よこからふいたらどう?								
21	ふいてごらん								
22	こういうふうにやっこらん ふー								
23	何かの形にみえてきた?								花火みたい
24	わーきれい								
25	一緒にふこう いちにのさん								
27	ぼたぼた								
28	足跡みたい								
29	うさぎさんみたい								
30	これね恐竜の足跡								
31	みんなどう?								
32	足跡 木の奥にもみえるね								
33	こんなかきつねさんがいたり								
34	どんぐりさんがあるみたいね								
35	できた形からどんなものがみえるか考えてみて								
36	顔の形がみえるの								
37	さみしいよにみえるけど								
38	目が鼻がくちがまゆげがお顔にみえるな								
39	みんなのもよう								
		21			3	11		2	
	言葉かけカテゴリー出現数	54			8	28		5	
	言葉かけカテゴリー出現率(%)								

資料 2 誘導探索方略における言葉かけパターン

保育士の言葉かけ	道具・ 素材 示範	材料 支援	発想の つなが り	素材に もつづ く 発想の つなが り	事例 提示	技術の 肯定的 評価	表現の 肯定的 評価	子どもの発話
1 今日はお話を聞いて絵の具を使います								
2 いつもたらしちゃいけないというね								
3 だけど今日は垂らしてもいいですよ（垂らして吹いてみせる）								
4 絵の具がくらくらしてるでしょ								
5 どうなった？								
6 なんかに見えてこない？								
7 なんかが散ったような形								涙みたい ちっこくなっ た
8 3色4色えらんでみんふんふん書いてください								花火
9 白いワレヨンで時間が経つ人は線を書いてください								
10 迷路になります								
11 ほらこんな長い線できた								
12 ほら山にみえない？								
13 お話作ってほしいな								
14 世にも珍しい線のソウです								
15 そんなのいるか？								
16 ここで道ができてます								
17 でもオレンジ色の道ができています								
18 ソウのところにはもどれませんでした								
19 こんなふうにお話作ってほしいな								
20 いいね きれいきれい								
21 いいじゃん これは子どもの恐竜								
22 あ これのワインの瓶みたい								
23 これスタートとかシャブツの柄にしてもいいわね								
24 ほらウサギさんみたい								
	6			5	12		1	
言葉かけカテゴリー出現数	25			21	50		4	
言葉かけカテゴリー出現率(%)								

資料 3 誘導探索方略における言葉かけパターン

謝 辞

本論の作成に際しては、多くの方々にご助言とご協力をいただきました。

主任指導教員である広島大学大学院 教育学研究科 森敏昭教授には、本論文作成はもとより、博士課程の3年間、公私ともに温かいご指導とご助言を賜りました。未熟な私が道を外れず、ここまでくることができたのは、森先生のご指導があつてこそです。この場をかりて、心より御礼申し上げます。

また、副指導教員である広島大学大学院 教育学研究科の前田健一教授には、本論の審査を通じて、何度も博士論文の書き方に関する貴重なご指導とご助言を頂きました。副指導教員である広島大学大学院 教育学研究科の若元澄男教授には、論文作成についてだけでなく、3年間を通して、美術教育とは何かについて貴重なご指導とご助言を頂きました。そして、副指導教員である広島大学大学院 教育学研究科の中村和世准教授には、本論のご指導とご助言だけでなく、私の研究の位置づけについて心を砕いて頂きました。この場を借りて、先生方に心より御礼申し上げます。

データの収集に際しては、広島市立亀崎幼稚園、広島市立口田幼稚園、東広島サムエル保育園の先生方および幼児の皆様にご協力いただきました。心より感謝いたします。

本論文の作成に際しては、森敏昭研究室をはじめとする広島大学大学院 教育学研究科 学習開発専攻の大学院生の皆様から公私に渡る励ましとご協力を頂きました。辛いことや苦しいこ

とを乗り越えることができたのは、皆様のおかげです。心より御礼申し上げます。

最後に、多大なる心配をかけたにも関わらず、ここまで私を支えてくれた両親に心より感謝します。

2009年1月23日

若山 育代