

5歳児の協働描画の成立要因に関する一考察

—非再現的表現「お化けトラック」を取り上げて—

若山 育代・岡花祈一郎¹⁾・一色 玲子²⁾・淡野 将太³⁾

(2009年2月13日受理)

A Study of The Considerable Factors on Collaborative Drawings of Five-year-old Children : Focusing on Imaginative Collaborative Drawing Activity “Monster truck”

Ikuyo WAKAYAMA, Kiichiro OKAHANA, Reiko ISSHIKI, and Syota TANNO

This study presents factors that establish the collaboration of five-year-olds through clarifying behaviors and communications in their collaborative drawing activity “monster truck”. The authors divided 6 five-year-olds into 3 dyads and each dyad drew a picture of “monster truck” together cooperatively. The major findings were that 1) the dyads that drew “monster truck” together cooperatively, did with respect to one another, explained the picture that the other child drew (i.e., verbalization of the other child’s picture), modeled the other child’s utterance (i.e., utterance modeling), uttered words that child made association of ideas from utterance and behavior of the other child (i.e., association), and bridged own and the other child’s picture through adding lines, forms, and colors (i.e., figure adding), and 2) the dyads that were composed of child who expressed own mind painterly and child who did verbalization of the other child’s picture performed better their collaborative activities for “monster truck” than the dyad that was composed of two children who expressed their mind painterly on their collaborative drawing. These results suggest that it is important for early childhood educators to encourage assertive, associative, and supportive behaviors of two children who have different characters on collaborative drawings.

Key words: Five-year-olds, Collaborative drawing, Communication, Imagination

キーワード: 5歳児, 協働描画, コミュニケーション, 想像

問題と目的

友だちと一緒に絵を描く経験によって、幼児は互いを認め合ったり、ともに成長し合ったりする(松井, 1999)。また、こうした経験が幼児の発達をうながすことは、幼稚園教育要領解説(文部科学省, 2008)においても明記されている。

友だちと一緒に何かをする活動には、共同作業と協働学習がある(秋田, 2000)。これらの違いについて、秋田(2000)は次のように述べている。「グループ内で何か課題を分担して作業を行う共同作業(co-

operation 同じ対象に働きかける)と、グループとして何かを共有していく協働学習(collaboration 共に働く、耕す)をわけて考えたい。(中略)1つの課題解決や目標に向かって各自が分担し、最終的に結果、作品を共有することが共同である。一方、協働は、そこにいたる過程を共有し、交流・探究することによって互恵的に学び合うことである。協働学習を行うことで、1人では考えもつかない新たなものがコミュニケーションの過程を通して生み出される」。

秋田(2000)のこの定義に基づくと、共同には、1つのテーマに関して1人ひとりが個別にそれに関する

1) 広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設

2) 広島大学大学院教育学研究科文化教育開発専攻人間生活教育学分野・院生

3) 広島大学大学院教育学研究科教育人間科学専攻心理学分野、日本学術振興会特別研究員(DCI)

トピックを追求するプロセスがあり、一方、協働には、1つのテーマについて、コミュニケーションをとり合いながら互いの考えをすり合わせていくプロセスがあるといえる。そして最終的には、共同では分担したものを持ち合せて1つの作品を作る一方で、協働では複数名の意見を共有し交流しながら1つの作品を作ることになるといえるだろう。

これまで、幼児が共同で描くこと（以後、共同描画）と協働で描くこと（協働描画）については、特に前者において、幼児が他者との関係の中でどのような行動をとるかが検討されてきた。

山形（1988）は、筆者の子どもが出生時から3歳までに行ったなぐり描き場面を縦断的に観察した結果、大人が描いたものの形を真似て、意図的にその上に形を描き重ねるなどの他者を意識した行動をとっていることを明らかにした。また、松本（1994）も同様に、なぐり描き期の幼児が、自分の描いたものを大人に指差して示すなどの行動をとることを観察から明らかにしている。

また、4歳ころを過ぎて、図式的表現が可能な段階の年齢になると、幼児が共同描画の中で相手の描画表現を模倣して、自分の表現に取り入れるという行動を示すことが明らかにされている。Coates & Coates（2006）は、2人の4歳児が個別に絵を描いている場面を観察して、そうした模倣行動を例示している。「グレース（4歳2カ月）とソフィ（4歳3カ月）は、20分のセッション中、ずっと話していた。グレースは、このセッション中に3枚の絵を完成させたが、中でもボートの絵には15分かけた。描いている最中、2人は自分の絵をそれぞれ描いて、それぞれの絵の内容について平行に話しているように見えた。しかし、ソフィの絵は、明らかにグレースのボートの表現から影響を受けていた。つまり、彼女の家の絵にはシートが取り付けられており、家は、プールに浮かんでいた。ソフィが描いた絵と、描いている最中の発言からは、グレースの絵から影響を受けて、新しいアイデアを思い出すことができる想像力を、彼女が持っていることがうかがえた」。このことから、幼児は他者の模倣をして、それを自身の表現に取り込むという行動をとっていることが明らかになった。

このように、これまでは幼児の描く活動における他者の重要性が指摘され、共同関係の中で幼児がどのような行動をとるかが明らかにされている。

以上に述べてきたように、これまでは共同描画における幼児の行動については明らかにされてきたといえる。その一方で、協働描画のように、描く活動を通して互いの意見をすり合わせながらコミュニケーション

をとっていく協働描画における幼児の行動特徴は、十分に検討がなされていない。

秋田（2000）は、「なんらかの共同作業なしには協働学習はおこりえない」と述べていることから、共同描画における幼児の行動特徴を示すことは、そこでの幼児の経験の内容を知るために重要である。しかし、協働が、互恵的な学びを生じさせるものであることをふまえると、協働描画における幼児の行動特徴を明らかにし、どのような行動によって協働描画が成り立つものであるのかを明らかにすることは重要であろう。もしも、成立要因となる行動特徴を明らかにすることができれば、幼児の協働描画中に保育者がどのような支援を幼児のグループに対して行えばよいのかについて示唆を提供することもできる。

ところで、描画表現には、再現的表現と非再現的表現の2種類がある（三桝，2000）。再現的表現とは、観察・記憶による表現とも呼ばれる。再現的表現を描画保育の実践として行う場合には、保育者は幼児にじっくりと素材とかかわらせ、分析的に素材の良さを見出させることが目指される。

一方、非再現的表現は、想像による表現とも呼ばれ、実際には存在しないもの、現実に存在するものとは違ったものを想像し、描くものである。さらに、非再現的表現を行う場合には、再現的表現をする場合よりも、子どもたちの間のコミュニケーションを活発にさせることが重要とされている（三桝，2000；辰巳，2000）。これは、非再現的表現を描く場合、それまでは考え付かなかった、新しいイメージを作り出すことが目指されるので、子どもたちが互いにアイデアを伝達し合うことが想像的イメージを作り出すきっかけとなるためである。そのため、非再現的表現活動では、コミュニケーションをうながすことが有効であると考えられるのである。

なお、非再現的表現については、共同もしくは協働で描く取り組みと、個人的に描く題材が開発され、取り組みがなされている（平野，2004）。そのような中で、特に年長児になると、共同による非再現的表現活動と協働による非再現的表現活動が、個別の非再現的表現活動より比率が多くなる（辰巳，2000）。これは、年長児になると、友だちと協力し、時には長期的なプランを持って、1つのことを成し遂げていく力を身につける必要があるためである。

以上のことをふまえると、年長児に対しては、共同もしくは、協働による非再現的表現が発達をうながすために必要であることが考えられる。しかし上述したように、共同描画と比べて、2人で1つの絵を描く、という協働描画で生じる幼児の行動特徴については検

討がなされていない。そのため、幼児がともに影響し合い、育ち合っていく非再現的表現の描画活動の成立要因を明らかにするために、幼児が2人で1つの作品を描く場面で生じるやりとりがどのようなものであるかを明らかにする必要がある。

最後に、本研究で用いる非再現的表現のテーマについて述べる。非再現的表現で目指される想像という思考過程は、Выготский (1930 広瀬訳 2002) によると、分解・修正・連合という一連のプロセスからなるといわれている。

江尻 (1994) は、こうしたВыготский (1930 広瀬訳 2002) の指摘に基づいて、2つの異なるカテゴリーを組み合わせて描く『ひまわり人間』などの非再現的表現テーマを提案している。そこで、本研究においても、『お化けトラック』という2つのカテゴリーを組み合わせて描く、という非再現的表現テーマを設定する。なお、本研究で、「お化け」と「トラック」を取り上げたのは、両者ともに、年長児が描くことに負担に感じないものであると予想されるためである。

以上から、本研究では、『お化けトラック』を描く、という非再現的表現テーマの協働描画における、5歳児の行動とコミュニケーションの特徴を明らかにすることによって、5歳児の協働描画を成立させる要因を明らかにすることを目的とする。

方法

参加児

東広島市内にある幼稚園年長児クラスの6名が実験に参加した。協働描画のために、6名を2人組にして、3グループを作った。なお、グループのペアは、担任教師と相談して、この調査の数日前に行われたお泊り保育での同グループ内の子でペアを組んだ。

それぞれのグループにおける参加児の性別及び年齢は、次のとおりである。第1グループ：A児（男）5歳10ヶ月とB児（男）5歳7ヶ月、第2グループ：C児（女）5歳8ヶ月とD児（女）6歳5ヶ月、第3グループ：E児（男）5歳9ヶ月とF児（女）5歳10ヶ月である。

材料

①個別描画 クレヨン（12色）と用紙（A4サイズ）を使用した。

②協働描画 クレヨン（12色）と画用紙（四つ切りサイズ）を使用した。

課題

1人で「お化け」と「トラック」を別々に描いたあと（個別描画）、2人で協力して『お化けトラック』

を描く（協働描画）。

手続き

①個別描画 描画を行う部屋に、参加児が2人で入室した後、実験者は参加児1人に対して2枚のA4サイズ用紙を配布し、「お化け」と「トラック」をそれぞれの用紙に描くよう求めた。

②協働描画 個別描画が終わった後、実験者は次の教示を行い、2人で協力して『お化けトラック』を描くよう参加児に求めた。「今までは別々にお化けとトラックを描いてもらいました。今度は、2人で協力して、この画用紙（四つ切りサイズ画用紙をみせて）に大きなお化けトラックを1つ描いてください。その時、1つだけお約束があります。小さいお化けトラックを描くと、遠くにいる人に見えないので、遠くにいる人にも見えるくらい、大きなお化けトラックを1つ描いてください。これがお約束です。」

③説明 参加児が『お化けトラック』を描き終えた後、実験者は、2人に絵の内容について説明を求めた。
分析材料

参加児2人が入室し、①個別描画を始めてから③説明を終えるまでの様子を、ビデオカメラ2台とフィールドノートによって記録した。

参加児の行動特徴

まず、ビデオに記録したグループ毎の協働描画の様子を、次の手順によって分析した。

①記録の文字データ化 ビデオに記録された参加児の発話および行動を文字データとして書き起こした。

②行動および発話カテゴリーの作成 すべての参加児の発話と行動を書き起こした文字データをもとにして、カテゴリーを作成した。なお、カテゴリー一覧を表1に示す。

③参加児の行動特徴の分析 参加児の協働描画における行動特徴に、どのような種類のものがあるのかを検討するため、すべての書き起こした文字データを、いずれかのカテゴリーに分類した。分類の際は、筆者を含む2名が独立に分類し、不一致箇所は協議の上決定した。一致率は、95%であった。

結果と考察

非再現的表現テーマの協働描画における、5歳児の協働描画を成立させる要因を明らかにするために、まず、表1の下位カテゴリーを用いて、1)各参加児の行動特徴と2)各グループの行動特徴の差異を分析した。さらに、3)協働描画が成立したと考えられるグループにおけるやりとりの事例を分析した。

1. 協働描画における参加児の行動特徴

5歳児の協働描画を成立させる要因を明らかにするために、まず、参加児ごとに表1の下位カテゴリーの出現率を算出した(表2)。参加児ごとに出現率の高い上位2つの下位カテゴリーを示し、参加児それぞれの行動特徴を示す。

表2をみると、まず、A児は、自分の描いたものについて言語化する<描画の言語化(55.3%)>と言語をとまなわれない個別の描画活動である<描画(17.0%)>の出現を多く行っていることがわかる。このことから、A児は、描画中に自分の描画に集中し、描き終わると自分が描いたものについて主張する行動特徴を示すことが多かったといえる。以下に、A児の<描画の言語化>と<描画>の例を示す。なお、事例における

「」内には参加児の発話例を示し、()内には行動例を示すこととする。

事例1 A児の<描画の言語化>と<描画>

「ほわんほわんほわん・・・」

<描画の言語化>

「ただの線」

<描画の言語化>

(奥にまわって同じ線を描いている)

<描画>

「ここ、雲じゃけん青！」

<描画の言語化>

表1 見出されたカテゴリー

| 言語的行動 | | | |
|----------------|----------------|-------------------------------------|--|
| 上位カテゴリー | 下位カテゴリー | 定義 | 例 |
| 相手の反応を期待しない発言 | 描画の言語化 | 自分の描いたものの言語化 | 「はい これトラック」「それで ごみ袋をいっぱい詰めて」 |
| | 独語 | 自分が描けるもの・知っているものについての発話 | 「トラックのタイヤなら描けるよ」「3個のね タイヤのね トラックあるよ」 |
| 相手の反応を期待する発言 | 他児描画の言語化 | 他児の描いたものの言語化 | 「なんじゃガタガタ道路じゃん」「それ夜じゃない 曇りだろう」 |
| | 提案 | 描く内容について提案する | 「そんじゃおれ 黒で道路描く」 |
| 相手の働きかけを受けての発言 | 言語による応答 | 相手の発話・行動に対する言語的肯定や否定 | 「そんなのわかんらんのか」「いいよ」 |
| | 連想 模倣(言) | 相手の発話・行動から連想したことについての発話 相手の発話の模倣 | 「こっから隠れてるんだよ」「あと足もある」 一人の子が「ゲジ眉」と言ったあとに、もう一人の子が「ゲジ眉」と繰り返す |
| 描画および非言語的行動 | | | |
| 上位カテゴリー | 下位カテゴリー | 定義 | 例 |
| 個人的な描画 | 描画 | 言語をとまなわれない個別の描画活動 | 「トラック描けるよ」と言って一人で描く |
| 相手の働きかけを受けての行動 | 相視 | 他児の行動を見る | 相手がふざけて倒れた様子を見る |
| | 描き足し 模倣(非言) | 他児が描いたものに描き足す 相手の行動の模倣 | 奥の子が描いたお化けと自分の描いたトラックとの間に線を描き足す 相手が描いたものと同じものを自分で描く |

表2 各参加児のカテゴリー出現率

| | | | 第1グループ | | 第2グループ | | 第3グループ | | |
|--------|----------------|----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|--------------|
| | | | A児 | B児 | C児 | D児 | E児 | F児 | |
| 言語的行動 | 相手の反応を期待しない発言 | 描画の言語化 | 26 (55.3) | 9 (19.1) | 13 (18.3) | 43 (58.1) | 19 (31.1) | 0 (0.0) | |
| | | 独語 | 1 (2.1) | 9 (19.1) | 6 (8.5) | 2 (2.7) | 32 (52.5) | 0 (0.0) | |
| | 相手の反応を期待する発言 | 他児描画の言語化 | 4 (8.6) | 15 (31.9) | 9 (12.7) | 1 (1.4) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | |
| | | 提案 | 1 (2.1) | 2 (4.3) | 7 (9.9) | 13 (17.6) | 1 (1.6) | 0 (0.0) | |
| | | 言語による応答 | 2 (4.3) | 3 (6.4) | 7 (9.9) | 5 (6.8) | 1 (1.6) | 0 (0.0) | |
| | 相手の働きかけを受けての発言 | 連想 | 0 (0.0) | 1 (2.1) | 9 (12.7) | 6 (8.1) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | |
| | | 模倣(言) | 0 (0.0) | 1 (2.1) | 10 (14.1) | 3 (4.1) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | |
| | 描画および非言語的行動 | 個人的な描画 | 描画 | 8 (17.0) | 2 (4.3) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 2 (3.3) | 5 (17.2) |
| | | | 相視 | 3 (6.4) | 3 (6.4) | 2 (2.8) | 0 (0.0) | 6 (9.8) | 22 (75.9) |
| | | 相手の働きかけを受けての行動 | 描き足し | 2 (4.3) | 1 (2.1) | 2 (2.8) | 1 (1.4) | 0 (0.0) | 1 (3.4) |
| 模倣(非言) | | | 0 (0.0) | 1 (2.1) | 6 (8.5) | 0 (0) | 0 (0.0) | 1 (3.4) | |
| | | | 47 (100) | 47 (100) | 71 (100) | 74 (100) | 69 (100) | 29 (100) | |

※ ()内は%
※網かけ部分はペアごとに共通して出現したカテゴリー

B児は、他児の描いたものを言語化したり他児が描いたものへ言語的反応を示したりする<他児描画の言語化 (31.9%)>が多い一方で、自身の<描画の言語化 (19.1%)>や、自分が描けるものや知っているものについての発話である<独語 (19.1%)>も多いことがわかる。このことから、B児は、相手の描画行動に対して意識を向けて、相手が描いたものを鑑賞し、それに対して意見を伝えながらも、自分が描くもの、描いたものについての言語化も積極的にを行う行動特徴を示していたといえる。以下に、B児の<他児描画の言語化>と<独語>の例を示す。

事例2 B児の<他児描画の言語化>と<独語>

「三個のね、タイヤのね、トラックあるよ」
<独語>
「(A児の絵を見て) よく見たらメロンみたい」
<他児描画の言語化>
「(A児の絵を見て) 眼と鼻と・・・もいっこ何？」
<他児描画の言語化>
「それ、毛がはえとるけライオンだろ」
<他児描画の言語化>

C児は、全体的にまんべんなくカテゴリーが出現しているが、中でも、<描画の言語化 (18.3%)>と相手の発話の模倣である<模倣(言) (14.1%)>が多いことがわかる。このことから、C児は、自分が描いたものについて主張しながらも、相手の発言を模倣して、相手の行動に応答する行動特徴を示していたといえる。以下に、C児の<描画の言語化>と<模倣(言)>の例を示す。

事例3 C児の<描画の言語化>と<模倣(言)>

「中も入れていくの」
<描画の言語化>
「今からぺろぺろキャンディーをなめる」
<描画の言語化>
「C児は・・・、C児も・・・またゴミがいっぱいはいって・・・(D児のあとに言う)」
<模倣(言)>

D児は、<描画の言語化 (58.1%)>と描く内容について提案する<提案 (17.6%)>が多いことがわかる。このことから、D児は、自身が描いた部分をアピールしたり、C児に描画の提案をしたりするなど、協働描画の先導をとる行動特徴を示していたといえる。以下に、D児の<描画の言語化>と<提案>の例を示す。

事例4 D児の<描画の言語化>と<提案>

「(ぐるぐるぐるぐる描く) たあたたあたたあ
あつ」
<描画の言語化>
「これで、水色で。(雲を描く) できあがり。
オレンジで。こうやって」
<提案>
「えーと、ゴミがいっぱい、ここにゴミ袋の中
はいって」
<提案>

E児は、<独語 (52.5%)>と<描画の言語化 (31.1%)>が多いことがわかる。このことから、E児は、自分が知っているものや描けるものについて言語化するとともに、自分が描いたものについて主張する行動特徴を示していたといえる。以下に、E児の<描画の言語化>と<独語>の例を示す。

事例5 E児の<独語>と<描画の言語化>

「おばけふにゃふにゃじゃないと似合わんよ」
<独語>
「うーん、まずは砂じゃ。下のところに、下のところに地面の砂を書こう(画用紙の下全体に線を引き、色を塗り始める)」
<独語>
「次はねずみ色。ねずみ色でコンクリート」
<独語>
「コンクリート、コンクリート、コンクリート、
コンクリート、コンクリート(歌いながら)」
<描画の言語化>

F児は、<相視 (75.9%)>と<描画 (17.2%)>が多かった。このことから、F児は、相手の様子をうかがいながらも、相手に何かを伝えたり、相手の主張を受け止めたりすることはなく、個人的に描画に取り組む行動特徴を示していたといえる。以下に、F児の<相視>と<描画>の例を示す。

事例6 F児の<相視>と<描画>

(車輪を一つ塗った後に、E児の方をみる)
<相視>
(その後、画用紙にもう一つ車輪を描き始める)
<描画>

以上をまとめると、各参加児の行動特徴からは、自己主張が強いタイプの参加児と、自己主張しながらも

相手の主張を受け止めるタイプの参加児、また、相手の様子をうかがいながらも、特に反応はせず、自分の絵を描くタイプの参加児がいることがわかった。

2. 各グループの行動特徴の差異

上述したような参加児の行動特徴のタイプをふまえ、これらのタイプを持った参加児が所属するグループでは、どのようなカテゴリーの出現の仕方がみられるかを、表2をもとにして分析した。

表2からは、第1グループは、全11カテゴリー中、〈連想〉、〈模倣(言)〉、〈模倣(非言)〉以外の8カテゴリーが2人ともに出現していることがわかった。

第2グループも、全11カテゴリー中、〈描画〉、〈相視〉、〈模倣(非言)〉以外の8カテゴリーが2人ともに出現していることがわかった。

第3グループは、〈描画〉と〈相視〉のみが2人ともに出現していることがわかった。

以上の各グループの特徴からは、第1および第2グループの参加児が、協働描画中に互いに同じような行動をとっていることがわかる。一方で、第3グループは、同じような行動をほとんどとっていないことがわかる。

協働描画では、ともに協力し合い、仕事を分業することなく、プロセスを共有することが目指される。そのため、第1および第2グループは、一緒に行動パターンを相互に取り合っ、互いのプロセスをすり合わせている様子がうかがえる。このようにとらえると、ほとんど同じ行動が見られなかった第3グループでは、協働描画が成立していないことが考えられる。

こうした結果をふまえ、次に、それぞれのグループ内で参加児に共通して出現したカテゴリーをもとに、グループ内のやりとりの特徴について分析する。

上述したように、第1グループでは、〈連想〉、〈模倣(言)〉、〈模倣(非言)〉以外の8カテゴリーが2人ともに出現していることがわかった。つまり、このグループの参加児がともにとった行動は、〈描画の言語化〉、〈独語〉、〈他児描画の言語化〉、〈提案〉、〈言語による応答〉、〈描画〉、〈相視〉、〈描き足し〉である(表2の網かけ部分参照)。これらの共通して生じたカテゴリーの特徴をふまえると、第1グループの参加児たちは、互いに自分の描いたものを言語化して主張し、互いに応答しあい、また、提案し合っ、互いの描いたものを1つに統合しようとするやりとりを行っていたことがわかる。同時に、それぞれ個人的に描く活動も行っている様子がうかがえる。

第2グループでは、〈描画の言語化〉、〈独語〉、〈他児描画の言語化〉、〈提案〉、〈言語による応答

〉、〈連想〉、〈模倣(言)〉、〈描き足し〉が参加児2人ともに出現している。これらの共通して生じたカテゴリーの特徴をふまえると、第1グループの参加児たちのように、互いに自分の描いたものを言語化して主張し、互いに応答しあい、また、提案し合っ、互いの描いたものを1つに統合しようとするやりとりを行っていることがわかる。加えて、相手の描いたものから連想してイメージを広げたり、相手の発言を模倣して応答したりする様子もうかがえる。

第3グループでは、上述したように、〈描画〉と〈相視〉のみが2人ともに出現している。これら2つのカテゴリーの特徴をふまえると、個人的に描くことがほとんどで、相手への明確な意思表示や受け止めは行わないものの、相手の描画活動や言動に意識を向けている様子がうかがえる。

こうした各グループのやりとりの結果である、各グループの作品を図1から図3に示す。これらの作品をみても、第1グループと第2グループは、2人で1つの『お化けトラック』を描いているのに対し、第3グループは描いていないことがわかる。こうしたことから、第1および第2グループの参加児たちは、協働描画を成立させたが、第3グループの参加児たちは成立させなかったといえる。

ところで、上述したように、それぞれの参加児の行動特徴を分析した結果、自己主張が強いタイプの参加児と、自己主張しながらも相手の主張を受け止めるタイプの参加児、また、相手の様子をうかがいながらも、特に反応はせず、自分の絵を描くタイプの参加児がいることがわかった。そこで、この結果をふまえ、各グループの参加児がどのタイプかを考察すると、まず、第1グループのA児は、描画中に自分の描画に集中し、描き終わると自分が描いたものについて、同じグループのB児に対して主張する行動特徴を示すことが多かったため、描画による自己主張が強いタイプといえるだろう。一方B児は、A児の描画行動に対して意見を伝えながらも、自分が描くもの、描いたものについての言語化も積極的に行う行動特徴を示していたことから、言語による主張が多く、相手の主張も言語によって受け止めるタイプの参加児であるといえるだろう。

次に、第2グループのC児は、同じグループのD児に対して自分が描いたものについて主張しながらも、D児の発言を模倣して、D児の行動に応答する行動特徴を示していたことから、B児と同様に、自己主張しながらも相手の主張を受け止めるタイプの参加児であるといえるだろう。一方、D児は、自身が描いた絵をC児にアピールしたり、C児に描画の提案をしたりするなど、描くことで協働描画の先導をとる行動特徴を

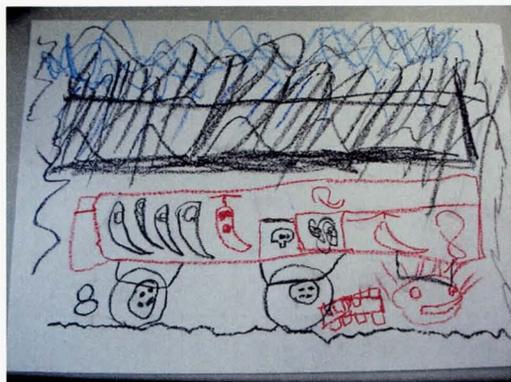


図1 第1グループの『お化けトラック』作品



図2 第2グループの『お化けトラック』作品



図3 第3グループの『お化けトラック』作品

示していたことから、A児と同様に、描画による自己主張が強いタイプといえるだろう。

最後に、第3グループのE児は、自分が知っているものや描けるものについて言語化するとともに、自分が描いたものについて主張する行動特徴を示していたことから、A児とD児と同様に、描画による自己主張が強いタイプといえるだろう。一方、F児は、E児の様子をうかがいながらも、E児に何かを伝えたり、E児の主張を受け止めたりすることはなく、個人的に描画に取り組む行動特徴を示していたことから、反応はせず、黙々と自分の絵を描くタイプの参加児であるといえるだろう。

以上のことをまとめると、協働描画が成立するためには、第1および第2グループの参加児のように、絵を描くことに没頭し、自分の描いたものを自己主張するタイプと、相手の主張に対して言語的反応を示しながら受け止めるタイプの幼児がペアを組むことが、協働描画を成立させるために有効であることが示唆される。

さらに、上述したように、協働描画が成立したととらえられる第1および第2グループで出現し、一方、成立したととらえられない第3グループでは出現しなかった〈他児描画の言語化〉、〈連想〉、〈模倣(言)〉の категорияが、協働描画を成立させる要因であると考えられる。

3. 協働描画が成立したと考えられるグループにおけるやりとりの事例分析

以上のことが明らかになったため、最後に、協働描画が成立したと考えられる第1および第2グループにおける〈他児描画の言語化〉と〈連想〉と〈模倣(言)〉が生じた文脈を取り上げて、なぜそれぞれの категорияが5歳児の協働描画の成立要因であると考えられるのかについて考察する。

まず、事例7は、第1グループの描画活動で生じた〈他児描画の言語化〉の場面である。ここでは、B児が、A児が描いたトラックの中にお化けを描き始める。それを見たA児は、そのお化けを指さして「バナナみたい」というコメントしている〈他児描画の言語化〉。また、B児は、「目と鼻と・・・もいっこ(もう一個)何?」と質問していた〈他児描画の言語化〉。

このことから、〈他児描画の言語化〉は、互いの描画の意味を確認したり、理解したりするための言語的活動であるといえる。こうした言語活動は、相手が描いたものに対する積極的な鑑賞活動であるともいえるだろう。そのため、〈他児描画の言語化〉は、言語によって、相手の描いたものと自分とをつなぐ役割を担っていると考えられる。

事例7 <他児描画の言語化>の例 (第1グループ)

- A児：(B児の描いたお化けを見て)
なんじゃ、2段バナナみたい！あ、3段バナナ・・4段バナナ
- B児：バナナ言うな！バナナだったら、こうなるだろ！（笑って指で線を描きながら）
- A児：(B児が描いたお化けの上にびっと線を描き足す)
ピヨン、バナナ！
- B児：(A児の描いたお化けを見て)
よく見たらメロンみたい。だってメロンはこういう風に棒が2本・・いや、3本あるじゃん
- A児：バナナー！
- B児：(A児の描いたお化けを見て)
眼と鼻と・・・もいっこ何？
- A児：眼と眼と口。バナナマン！
- B児：それ、毛が生えとるけ、ライオンだろ

事例8は、同じ第1グループで生じた<連想>の場面である。A児が画用紙上方に雲を描き、雨を降らせた(図1参照)。それを見て、B児は、雨が降ったら荷物が運べなくなると返答し、「雨が降る」から「トラックの積荷が濡れる」という連想を行い、やりとりを展開させている。

事例8 <連想>の例 (第1グループ)

- A児：雨一。(まっすぐな線を描き下ろす)
- B児：荷物が運べんだろ！
- A児：雨になった、雨になった
- B児：雨になったら濡れるだろ。雨が染みてから！

こうしたことから、A児が描画活動における設定を提案し、協働描画を誘導している一方で、B児はA児の提案を、連想を広げることによって受け止めている。連想は、描かれるものの概念的深まりをもたらしたり、描画内容に時間的広がりをもたらしたりすると考えられる。そのため、協働描画において参加児が取る重要な行動であるといえるだろう。

また、先述したように、協働描画では互いのプロセスをすり合わせていく活動が必要である。連想は、「雨」と言われて「雨」と返す模倣のように、ただ単に相手のプロセスを受け止めるだけでなく、「雨」と言われて「荷物が濡れる」というように、そこから新たなプロセスを生み出して付け加えていくことになる。こうしたことから、連想によって、互いのプロセスをすり

合わせて新たなイメージを作り出しているといえるだろう。

次に、第2グループで生じた<模倣>の場面を事例9に示す。ここでは、D児が、お化けトラックの荷台にゴミが入っているという設定を提案して、クレヨンでぐるぐるとゴミの絵を描き、ゴミが落ちている様子を表現していた(図2参照)。まずC児は、その設定を受け入れて、D児と同じようにトラックからゴミが落ちる様子を真似て描いている<模倣(言)>。事例からわかるように、C児とD児はこうした模倣行為を何度も繰り返している。

事例9 <連想>の例 (第2グループ)

- D児：ゴミが入ってって・・・ゴミがどんどん落ちていって。(トラックの荷台にゴミを描く)
- C児：落ちていって・・落ちていって・・
- D児：どんどん落ちていって・・またもや落ちていって
- D児：でー、えっと、人が窓から顔出しとって(お化けトラックの運転手を描き始める)
- C児：で・・・
- D児：黒で。目玉あって。で、変なゲジ眉があって
- C児：で、変な足があって
(D児の描いているおじさんを一緒に描く)
あ、手だ。で、また・・変な手があって
- D児：ぐじゃぐじゃ坊主。あ！はげ・・髪が・・・髪がちよっとはげ
- C児：ふふふふふ。だってこの人はげとんじゃもん
- D児：ゲジ眉よ！この人。ゲジ眉、ゲジ眉なんよ、この人

こうしたやりとりの後、C児とD児は「うふふふ」と笑い合い、様々なアイデアを提案し合っている。こうしたことから、<模倣>は、相手との一体感を生みだしたり、そうした一体感から、アイデアを出しやすい雰囲気を作り出す役割を担っていると考えられる。

ところで、これらの事例を詳細にみると、<他児描画の言語化>でも、<連想>と<模倣(言)>でも、<描き足し>が前後に生じている様子が見えてくる。たとえば事例10に示すように、B児が、A児が描いたトラックの本体部と自分の描いたタイヤを線によってつないだり、トラックの中にお化けを描き加えたりしたこと、から、「なんじゃ 2段バナナみたい！」というA児の<他児描画の言語化>が始まっている。また、事例11に示すように、C児とD児の<連想>、<模倣(言)>も、「合体させて。合体させて。合体

させて」というD児の<描き足し>から始まっている。
こうしたことから、それぞれが別々に描いていたものを線や形、色を描き足してつなげる活動もまた、重要な役割を担っていることがうかがえた。

事例10 <描き足し>の例 (第1グループ)

- A児：あ、そうだそうだ (赤い線を横に描く)
ここが、窓で
- B児：こっから隠れてるんだよ (A児の子が描いた赤い線から線を描き足してタイヤにかぶせる)
- B児：窓らしくねえ、こんなナナメになってるの
- A児：・・・あ、そうだ、ここに荷物置き！
(中央あたりに四角を描き足す)
- B児：うい〜ん (A児が描いたトラックの中にお化けを描き加える)
- A児：もう一つこっちに・・・(隣に四角を描き足す)
こども荷物置き
(B児をみる) うわあー (倒れる)
- B児：(倒れるのをみてにこり)
ひゅ〜ひゅ〜 (お化けが飛ぶ音)
- A児：なんじゃ、2段バナナみたい！
あ、3段バナナ・4段バナナ
- B児：バナナ言うな！バナナだったら、こうなるだろ！(笑って線を指で描きながら)

事例11 <描き足し>の例 (第2グループ)

- C児：じゃあ、C児トラック描くね
- D児：D児描いてます
- C児：えっ！
- D児：こうやってこうやってこうやって・・・
- C児：じゃあ、お化けね
- D児：さっきと、へんてこなので
- C児：じゃあ、へんなおばけ描く
- D児：えっと。なんじゃこりゃ
- C児：こうやって・・・C児今おばけ描いたよ
- D児：合体させて。合体させて。合体させて
それで、ゴミ袋をいっぱい詰めて
- C児：はは。あーくさーい。おばけがくさいって言うてるよ
(以後、事例9に続く)

以上から、<他児描画の言語化>、<連想>、<模倣(言)>に加えて、<描き足し>もまた、5歳児の協働による非再現的表現活動の成立要因であることが

示唆された。

総括

本研究では、『お化けトラック』を描く、という非再現的表現テーマの協働描画における、5歳児の行動とコミュニケーションの特徴を明らかにすることによって、5歳児の協働描画を成立させる要因を明らかにすることを目的とした。その結果、<他児描画の言語化>、<連想>、<模倣(言)>、<描き足し>が、5歳児の協働による非再現的表現活動の成立要因であることが示唆された。

また、本研究では、絵を描くことに没頭し、自分の描いたものを自己主張するタイプと、相手の主張に対して言語的反応を示しながら受け止めるタイプの幼児がペアを組むことが、協働描画を成立させるために有効であることが示唆された。

以上の結果をふまえると、保育の場で『お化けトラック』のように非再現的なテーマを協働で幼児が描く場合には、ペアの組み方に配慮し、描くことと話すことを通して、互いに認め合い、広げあっていくようなやりとりを生じさせるような介入を保育者が行うことが必要であるといえるだろう。

ところで、Gardner (1980) は、視覚的な表現を得意とする幼児と、言語的な表現を得意とする幼児がいると指摘し、これらの幼児について次のように説明している。まず、前者の幼児については、「私たちはパターナーと呼ぶに至った一群の子どもたちに出会った。この子たちがまわりの世界を分析するやりとりの多くは、見分けられる輪郭、出会ったパターンや規則性、そしてとくに物の物理的な特性―色、大きさ、形など―の点によっている。このパターナーたちは積み木を積んだり、テーブルの上のあるいは絵の中の形を使って延々と実験したり、絶えず物と物とをつき合わせたり、物を2つや3つの組にまとめるのに熱中する。しかし、日頃慣れている場面を遊びの中で再現するにはほとんど時間を費やさないし、人との会話も比較的少ない(言われていることは確かに理解しているのに)」と説明している。

次に後者の幼児については、「この子たち(パターナー)と正反対なのは、ドラマティストとして私たちが広めた子どもたちである。この子たちは身近に繰り広げられる出来事の構造、すなわち個人の世界に起こる行為、冒険、挫折、葛藤などに強い興味を示す。ドラマティストはごっこ遊び、物語、大人や仲間との会話、人との社会的なやりとりというような活動を好む。彼らにとって、生活の主要な楽しみは他者との接触を

保ち、対人関係という野外劇を行うことにある」と説明している。

ここで、本研究の参加児をみても、本研究でも、A児のように自分が描くこと、また、描いたものに興味を持つタイプと、B児のように相手が描いたものに興味を持ち、それについて言語化していくタイプがいた。そのため、A児のような5歳児は、Gardner (1980) が呼ぶパターンナーに分類され、B児のような5歳児は、ドラマティストに分類される5歳児であると考えられる。

このことをふまえると、協働描画において、グループ内に<他児描画の言語化>、<連想>、<模倣(言)>、<描き足し>が出現し、協力して『お化けトラック』のような1つの想像イメージを描いていくためには、パターンナーとドラマティストの幼児によるペア組みが適しているといえるだろう。なお、こうした異なる表現スタイルを持った幼児同士が、相互に影響し合いながら『お化けトラック』をつくりあげていくプロセスは、お互いの足りない部分を補い合いながら育ち合っていくプロセスであるともいえるだろう。

こうした、互いに補い合って育ち合う経験は、幼児を最近接発達領域 (Выготский, 1934 柴田訳 2001) に導くと考えられる。そのため、本研究で取り上げたような非再現的テーマを、パターンナーとドラマティストの幼児のペアによって行うことは、幼児の発達上、重要な意義を持つものであると考えられる。

引用文献

- 秋田喜代美 (2000). 子どもをはぐくむ授業づくり— 知の創造へ— 岩波書店
- Coates, E., & Coates, A. (2006). Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education*, 14, 221-241.
- 江尻桂子 (1994). 子どもの描く想像画: その発達と 指示による効果 *発達心理学研究*, 5, 154-164.
- 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)
- 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 みらい pp. 144-157.
- 松井寿美子 (1999). みんなでつくる喜び 花篤 實 (修) 永守基樹・清原知二 (編) 幼児造形教育の基礎知識 建帛社 p.135.
- 松本健義 (1994). 幼児の造形行為における他者との相互行為の役割に関する事例研究 (1) 美術教育学, 15, 265-280.
- 三樹正典 (2000). 再現的表現・非再現的表現 若元澄男 (編) 図画工作・美術科 重要用語 300 の基礎知識 明治図書 p.55.
- 文部科学省 (2008). 幼稚園教育要領解説 文部科学省 2008年7月17日 < http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/index.htm > (2008年7月20日)
- 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
- Выготский, Л.С. (1930). Воображение и творчество в детском возрасте (психологический очерк). М.; Л.: ГИЗ. (ヴィゴツキー, L.S. 広瀬信雄 (訳) 福井研介 (2002). 子どもの想像力と創造 新読書社)
- Выготский, Л.С. (1934). Мышление и речь. М.; Л.: Соцэкгиз.; Тоже // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5-361. (ヴィゴツキー, L.S. 柴田義松 (訳) (2001). 思考と言語: 新訳版 新読書社)
- 山形恭子 (1988). 0～3歳の描画における表象活動の分析 *教育心理学研究*, 36, 201-209.

付記

調査にご協力いただいた幼児の皆さん、諸先生方に心より御礼申し上げます。