

## 幼児期の模倣における創造の萌芽

浅川 淳司<sup>1, 2</sup>・杉村伸一郎<sup>3</sup>・岡花祈一郎<sup>3</sup>  
牧 亮太<sup>1</sup>・鄭 曉琳<sup>4</sup>

### The germination of creation in young children's imitation

Atsushi Asakawa<sup>1,2</sup>, Shinichiro Sugimura<sup>3</sup>, Kiichiro Okahana<sup>3</sup>  
Ryota Maki<sup>1</sup>, Xiaolin Zheng<sup>4</sup>

**Abstract :** There were two purposes of the present study. The first was to examine the relation between change of imitation and emotion. The second was to study process of change in the intention of imitation and imitation by emotion. The participants were 3 years old children and the classroom teacher. The investigators observed children's and their teacher's activity in the natural setting. The results of observation showed that the change of imitation related with positive emotion. Analyzing episode, the positive emotion changed the intention of imitation and then turned imitation into creation. Moreover, it was also suggested that individual emotion was transformed into empathy through imitation.

**Key Words :** Imitation, Creation, Emotion, Early childhood, Empathy

#### 問題と目的

広辞苑で模倣を調べると、「自分で創り出すのではなく、すでにあるものをまねなうこと」と記されており、対語として創造があげられている(新村出記念財団, 2008)。一般的にも、まねることに比べて創造性やオリジナリティに価値が置かれている。しかし、模倣と創造は相対するもので関連がなく、別々の概念なのだろうか。本研究では、一見相対する模倣と創造の関係について幼児期に焦点を絞って検討する。

これまで、模倣と創造の関係については、主に芸術領域で検討されてきた。Mollenhauer (1996/2001) は、模範一模写という課題設定に出現する「変形」に着目し、あらゆるミメシス的活動に「変形」の契機があり、「変形」に

形成作用が認められるなら、その作用こそ子どもの美的経験であり、模倣を契機とした創造へのプロセスであると考えている。

また、石橋・岡田(2010)は大学生を対象に他者の作品を模写することで創造的な作品が生み出されるかどうかを検討した。この研究では、画家が描いた抽象画を模写してから自分のオリジナルの絵をかく群(模写群)、画家が描いた抽象画を模写してからその技法をそのまま使って別の絵をかく様に教示される群(再生群)、模写することなくオリジナルな絵を描き続ける群(統制群)を設定し、描かれた絵の創造性と模写の絵との類似性を条件間で比較した。その結果、創造性については、模写群が残り2群よりも高く評価された。加えて、模写した絵との類似性については、模写群より再生群の方が得点が高かったことから、模写群の創造性の評価が高かったのは、模写した絵の技法をそのまま用いたためではないと考えられ、模写経験は創造にとって有効であると示唆された。

石橋・岡田(2010)は大学生を対象にしていた

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期  
2 日本学術振興会特別研究員  
3 広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設  
4 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

が、奥(2004)は4, 5歳児を対象に描画過程における模倣の効果を検討している。事例を収集し、模倣を情報の摂取と表現への反映という観点で分析した結果、描画過程での模倣の効果の一つとして、新たな表現ツールやスキルを開拓し、自分の描画に組み込むことを挙げている。

以上のように、芸術領域では模倣と創造の関係について論じられてきたが、日常場面や保育場面における模倣と創造の関係については詳細に検討されてきていない。「人は模倣し、模倣される動物である」(明和, 2004, p. 17) し、創造は「どんなにささやかなものであろうとも、いたるところに實際存在している」(Vygotskii, 1930/2002, p. 13) ことを考慮すれば、芸術領域だけでなく日常場面や保育場面でこそ模倣と創造の関係は検討されるべきであろう。

保育場面での模倣と創造の関係を検討した数少ない研究の中で、鈴木(2009)は、保育場面での身体による相互行為としての模倣に焦点を当て、その役割や機能を検討している。保育者によるエピソード記述を収集して模倣のもたらす力を分析した結果、そのひとつとして「独自の表現を導く力」があることを示唆している。しかし、鈴木(2009)は「独自の表現を導く力」を“何を取り込んでいたか”という視点で分類することにとどまっており、模倣した行為が「独自の表現」あるいは創造に変わるまでの過程については詳細に検討していない。

行為の意味は、不確定的で多義的であるだけでなく、行為の進行中や行為後に変容する(矢野, 2002)。つまり、ある目的のための手段として道具的に行っていた行為が、手段自体に楽しみや喜びを見出したり、興味が芽生えたりすることで、当初の目的を消失させ、手段行為自体が自己目的化する。たとえば、折り紙などで飛行機などを作る行為が、完成したものを使って遊ぶという本来の目的の準備としての意味を変容させ、飛行機を作ること自体が楽しくなり、飛ばすのではなく様々な飛行機をつくるようになることがある。矢野(1996)はこのような行為の変化が新たな活動の発生の契機になるので、行為の情動的側面に焦点を当てることが重要であると述べている。

幼児期の模倣に伴う感情に関しては、模倣を含む活動と感情との相互作用の過程に焦点を当て、Figure 1のように図式化されている(杉村・浅川・岡花・牧・松本・日切・菅田・林・落合・久原・佐藤・鄭, 2011)。

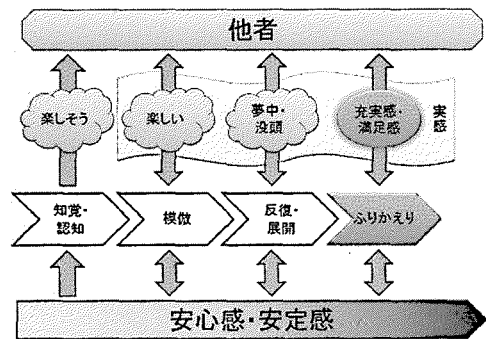


Figure 1 模倣における感覚・感情の過程(杉村ら, 2011)

まず、模倣が生起する前提として、安心感、安定感、他者への信頼感、自己肯定感などが、ある程度育っている必要があり、その上で、他者の行為や活動を見て、楽しそう、面白そうといった感情が生じた時に、模倣が生起する。そして、模倣することにより、楽しいという感情が自分の中にも起こり、さらに、楽しいという感情により、模倣した行為や活動を反復したり、発展させたりする。さらに、このような過程には、実感が伴われるとともに、行為や活動をふりかえることで、充実感や満足感なども感じる。

以上のことを踏まえると、模倣は創造と対立するものではなく、模倣の中に創造の萌芽が内包されており、再現的であった行為が創造的なものへと変容していくと考えられる。その過程では、他者の行為の模倣という当初の目的が、自己の行為の反復・展開という自己目的な目的に変容すると思われる。さらに、目的の変容の背後では楽しいや面白いといった感情の生起が関与しており、感情の生起によって、目的が変容し、行為自体も変容すると思われる。これらを図としてまとめたものをFigure 2に示す。

上述したことをもとに、本研究では、以下の2つを目的とする。第一に、模倣の変容を創造の萌芽ととらえ、模倣の変容と感情の生起との関係を検討する。第二に、感情の生起による、模倣の目的や行為自体の変容過程についてエピソードを分析することで検討する。

その際には、対象を3歳児に絞り、即時的な模倣に焦点を当てる。対象を3歳児に絞った理由は、3歳児の1学期は幼稚園という新たな環境への適応を求められるので、その過程で模倣が多くみられると考えたからである。また、模倣からの変化のプロセスが、4, 5歳児に比べ

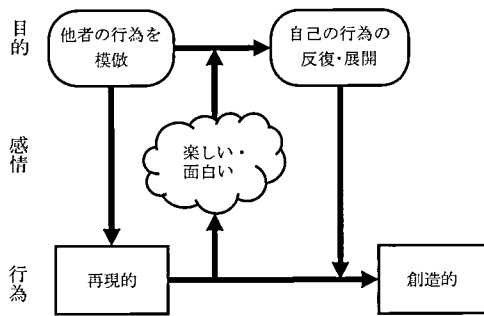


Figure 2 模倣の変容過程

て、3歳児では徐々に模倣が変化していくため観察可能であることも対象を絞った理由の一つである。モデルの行動から一定時間経過した後にはみられる模倣行動である延滞模倣ではなく、モデルの行動の直後に見られる即時的な模倣に焦点を当てたのは、模倣の変容過程を直接観察し、記述できると考えたからである。

### 方法

**観察対象** 広島県内の幼稚園の年少クラスの園児20名ならびに担任と補助の保育者を対象とした。

**観察期間** 観察は2010年4月から7月の間に計11回行った。最初の2回は予備観察で、残りの9回分を分析の対象とした。時間帯は、毎週水曜日の9時頃から10時10分頃までの70分程度であった。

**観察方法** 模倣を「他者の言動に触発され、それと同じような言動をすること」と定義し、担任保育者を中心に記録した。記録は2人がメモ、1人がビデオを用いた。該当の時間帯は、自由保育が中心であった。

**分析方法** 子どもが模倣する場面を含む一連の活動を1エピソードとして抽出し、模倣のタイプと模倣に対して楽しさを感じているかどうかを以下の基準に従って分類した。なお、エピソードの抽出および分類は観察をした第一著者がビデオ記録を参考にして行った。

模倣のタイプは「単純模倣」と「変容模倣」に分類した。保育者がコインを啜めるのを見ていた子どもが同じようにコインを啜るなど、模倣対象の行為を忠実に再現する模倣を「単純模倣」に分類した。

そして、模倣過程の中で模倣した行為の目的に変化がみられた場合、さらには模倣した行為に新たな行為が加わったり変化したりした場合

に「変容模倣」と分類した。

楽しさの有無については、発言、表情、動作、声の調子などから判断した。たとえば、笑顔や、両手を突き上げるようなガッツポーズなどを「楽しさ有り」に分類した。

### 結果と考察

#### 1. エピソードの分類

模倣の変容と感情の生起との関係を検討するために、観察された30のエピソードを模倣のタイプと模倣した行為に対する楽しさの有無で分類した (Table 1)。模倣のタイプと楽しみの有無の組み合わせによるエピソード数の偏りを調べるために、Fisherの直接確率計算を用いて検討した結果、偏りは有意であった ( $p < .01$ )。したがって、模倣のタイプと楽しさの有無には関連があることが示唆された。単純模倣の場合は模倣した行為に楽しさを伴うことは少ないが、変容模倣の場合は、得られたエピソード全てで楽しさが伴っており、模倣した行為の変容プロセスで楽しさや面白さといった感情が関係していると思われる。

#### 2. エピソードの分析

続いて、感情の生起による、模倣の目的や行為自体の変容過程を検討するためにエピソード分析を行った。

まず、変容模倣に関するエピソードをとりあげ、次に、比較対象として単純模倣・楽しさ無しのエピソードを取り上げる。加えて、単純模倣でも、楽しさを感じているエピソードが得られたので、「感情が生起したにもかかわらず、なぜ模倣が変容しなかったのか」について検討する。

以下の観察記録において、Tが担任、Bが男児、Gが女児を表し、BとGに関しては出現順に通し番号が振ってある。なお、各エピソードにおいて分析の対象とした模倣には下線、生起した感情の記述には波線、そして、変容した模倣には二重下線を引いた。

Table 1 模倣のタイプと楽しさの有無で分類したエピソード数

		楽しさ		
		無し	有り	
模倣	単純	19	5	24 (80%)
	変容	0	6	6 (20%)
計 (割合)		19 (63%)	11 (37%)	30

## 【変容模倣】

変容模倣は、動作の変化を伴うものと伴わないものの2つに分けられた。

### エピソード① 動作の変化を伴う模倣

B1がボウルに洗剤液をため、かき混ぜて遊んでいる。Tが洗剤液の入ったボウルを持ってその場にやってきて、「ストロー入れてね、ブクブクしてごらん」と言い、自分のボウルにストローをつけてブクブクする。それをみて、B1はボウルにストローをつけて同じようにブクブクする。泡が出てくると、笑い、両手を上にあげて喜び、さらにブクブクする。手元にもう一本ストローがあることに気づいたB1は、それを手に取り、二本のストローを口にくわえ、泡をたくさん作る。B1はたくさんできた泡を指さし「先生みて、みて」と言うと、Tは「わあ、すごい、山盛り」とB1をほめて、去っていく。上機嫌のB1はさらに洗剤液をブクブクさせ、泡がボウルからあふれ出す。そのうち、洗剤液を少し飲んでしまい、遊びを中断する。

はじめ、B1はTの「ストローで洗剤液をブクブクさせる」という行為を模倣していたが、「ブクブク」させることに楽しみを見出し、新たにストローを加えるといった展開をみせた。

B1にとっては、泡をボウルからあふれるぐらい作っていることから、洗剤液をストローで吹くことでたくさん泡が盛り上がり出てくるのが楽しかったと思われる。Tに促されたので、とりあえずストローを吹き始めたが、そのうち、泡をたくさん作ることが楽しくなって、そのことがB1自身にとって目的となり、さらにたくさん泡を作るためにストローを追加したと考えられる。

このエピソードは、楽しさが生起することで、再現的な行為が創造的なものに変容するプロセスを示すものであった。その背後では模倣の目的が他者の行為の模倣から自己の行為の反復・展開に変化したと思われる。このようなエピソードは変容模倣の6事例中4事例でみられた。

### エピソード② 動作の変化を伴わない模倣

Tはバケツに水をくみ、砂場に流し込み「お水が消えるかな～」という。B2も一緒

になってじょうろに水をくみ、「ジャッジャ、ジャー」と歌いながら楽しそうに砂場に水を入れる。B2は水がたまるのを見て指をさして「川っ、川」とうれしそうに話す。

Tも「川だね」と同調する。B2は何度も水をくんでは、砂場に流し、砂場に水がたまっていくのを確認して「キャー」と楽しそうな声を上げる。

エピソード②とエピソード①の違いは、行為自体は変容していないという点である。B2はTの後ろをついて、じょうろに水をくみ、砂場に流していた。「ジャッジャ、ジャー」と楽しそうな様子からも、水を流すことを楽しんでいるが、水を流すという行為自体は変わらない。

変わったのはB2にとって、水を砂場に流す目的である。最初、Tは「お水が消えるかな～」と言っているが、B2は水を流すうちに、「川っ、川」と発言している。B2は水を砂場に流すのが楽しく、夢中になることで、砂場を流れる水が川の流れと類似していることに気づいたと思われる。その気づきをきっかけに、ただ砂場に水を流す行為が、B2の中で川づくりへと変わり、遊びが展開していった。

このようなエピソードは6事例中2事例でみられた。感情が生起することで、模倣をする目的が変容しており、遊びの中での行為自体の位置づけが変容していると思われる。したがって、再現的な行為が創造的な行為に変容したかどうかを判断する際には、子ども自身がどのような目的でその動作をしているのかを注意深く観察することが重要だろう。

## 【単純模倣・楽しさ無し】

単純模倣・楽しさ無しは、感情と目的に変化がなかった模倣と活動の手続きに関する模倣の2つに分けられた。

### エピソード③ 感情と目的に変化がみられない模倣

TがG1とケーキ作りの材料を集めている時に、B3がやってきて、「サクランボちょうだい」という。Tは「サクランボないんよ、これならあるよ」といって、別の木の実をB3に渡す。B3はその木の実を受け取り「食べていい」ときく。Tが「たっ、べてみたら、いいよ、なめてごらん」と言ったので、B3は木の実をなめるが「何も味が

せん」と表情を崩さない。それを見ていたG1も木の実を口にもっていきなめ、「栗の味がする」とTに伝える。さらに、そこにB4がやってきて「僕にもちょうだい」と言っ  
て木の実をもらう。B4もなめてみるが、すぐに「いやっ」と言っ  
て口から木の実を  
はなした。

このエピソードでは、G1もB4もB3の木の実を舐めるという行為を模倣しているが、それ以上に活動が発展する様子はみられなかった。G1とB4は、B3が木の実を舐めるのをみて、興味や関心がわき、自分で一度試したかったのだろう。しかし、舐めてみても思っていたほどポジティブな感情の変化が生じず、模倣する目的も変容していない。G1は「栗の味がする」といって、既知の味覚との照合を行い、他方B4は苦かったのか、「いやっ」と木の実を口から離している。

単純模倣の場合、このように一見して受動的にまねているだけでポジティブな感情的な変化や目的の変化がほとんど見受けられない事例が多い。しかし、このような単純模倣は、変容模倣になる可能性を含んでおり、今回とは違って、もし模倣した行為に楽しさなどを見出すことができれば、新たな展開がみられたであろう。このような模倣は単純模倣・楽しさ無しの19事例中10事例でみられた。

エピソード④ 活動の手続きに関する模倣  
(エピソード①に続く場面) 洗剤を飲んでしまったB1はうがいをするために水飲み場に行く。水飲み場にいたTにB1は「うがいする」という。Tは「あっ、飲んだん?、(うがい) できる自分で?」と聞くと、B1は「せんせい」といって、Tに水を汲んでもらう。Tは手ですくった水をB1の口にもっていった後、上を向いて「ガラガラガラガラ」とうがいの模範を示す。B1はガラガラガラと音を立てながらうがいをする。Tが「べっ」といって、口の中の水を出すふりをする、B1も口に含んだ水を吐き出す。口の中に洗剤の味がしなくなり、すっきりとしたB1は遊びを再開するために砂場に戻っていく。

B1はTが示したうがいの手続きを模倣している。これはTomasello, Carpenter, Call, Behne,

& Moll (2005) がいう「エミュレーション学習」に相当するだろう。この模倣の特徴は、TからB1への教授の特性が強いがあげられる。Tは「正しい」うがいの仕方を教えるために、B1の模倣を活用している。B1は示された行為を忠実に再現することを求められており、模倣した行為を変容させることは暗黙の内に制限されている。そもそも遊びではないので、エピソード③のように発展する可能性は低い。

他にも、類似した模倣として、ホッチキスの止め方であったり、じょうろの使い方、サツマイモの植え方などの手続きを模倣するエピソードは19事例中9事例でみられた。

このような手続き的な模倣は、盲目的模倣につながる可能性がある。佐伯(2010)は模倣は人間の学びの原点であるが、そこに教育が入りこむと、子どもを「教示にしたがう」という思考停止に落ちらせてしまうと模倣の危険性を指摘している。しかしながら、4月から幼稚園に入園し、初めて集団生活をおくっている3歳児にとっては、生活を行っていく上で様々な手続きを理解することは必要不可欠である。模倣を通じて、生活の基盤を作り、安心感を得ることで、生活が安定し、さらに新奇な状況でも安心して模倣できるというサイクルが形成されていくと思われる。

#### 【単純模倣・楽しさ有り】

単純模倣・楽しさ有りでは、感情・感覚を集団で共有する場合と保育者と共有する場合の2つに分けられた。

#### エピソード⑤ 感覚・感情を集団で共有

Tは7人の子どもと一緒に山の中に入っていく。途中で上部に水がたまっている丸いふたを見つける。Tがその水の中に人差し指をつけて、「触ってみて」と促すと、B5が片手をその水につけて「冷た〜い」と言う。Tも再度その水の中に人差し指をつけて「冷た〜い」と言う。すると、子どもたちもその周りによってきて、どんどん人差し指を突っ込みはじめ、口々に「冷た〜い」と言う。みんなで同じことをして盛り上がる。みんなで言い終わるとその場から移動して、山歩きを続ける。

このエピソードでは、子どもたちが次々に指を突っ込む姿がみられたことから、みんなで同

じことをして楽しんでいる様子が観察された。しかし、模倣した「冷た〜い」といって人差し指を突っ込む行為自体に変容はみられなかった。これは変容模倣のエピソード①, ②の結果とは違い、模倣と感情の関係の質が異なっていると考えられる。

近年、他者との共感において、模倣が重要な役割を果たしていることが分かっている（佐伯, 2007）。このエピソードでもみられるように、みんなで同じことをすることで、共感が生まれ、他者とのつながりを感じることで楽しさを嬉しさといった感情が生起していると思われる。

上述したことをまとめると、以下のようになる（Figure 3）。他者の感情や感覚を模倣するという目的のもとで模倣を行うことで、共感が生まれ、他者と共感できたことに対して楽しいや嬉しいといった満足感が生起する。

したがって、エピソード⑤でみられた楽しさなどの感情は、エピソード①, ②とは違って、模倣や他者と共感できたことをふりかえることで、結果として生起するものであり、模倣の目的や模倣自体に直接関係するものではないと思われる。このようなエピソードは単純模倣・楽しさ有りの5事例中4事例のみみられた。最後に、集団ではなく、模倣を通じて保育者とつながりを深めていたエピソードが1事例だけみられたので紹介する。

エピソード⑥ 感覚・感情を保育者と共有  
TがG3と話していると、そばにB6がお椀を持ってやってきて、Tに対して「アイスクリーム」と言ってそのお椀を突き出す。Tは食べるふりをして「冷た〜い」という。B6が「冷たすぎる？」ときくと、Tは「冷たすぎる、でもおいしいよ。」と言う。2人のやりとりを傍で見ていたG3がTに一歩近づいたので、Tは「G3も食べたい？」と言って、G3にも食べさすふりをする。すると、G3は食べるふりをしてTと一緒に首を左右に振りながら同時に「冷た〜い」と楽しそうにいう。G3は「これ、ママもおいしいっていうよ」とTに言い、遊んでいた砂場に戻っていく。

このエピソードでは、友だちではなく、保育者とのつながりを深めていた。G3は首を振るといってTと同じ動作をし、「冷た〜い」と発言している。G3はTに一歩近づいていることか

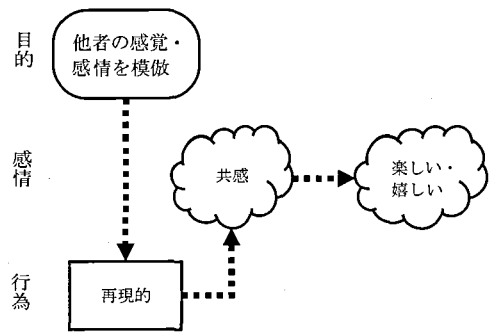


Figure 3 模倣に伴う感情の変容過程

らも、積極的にTと関わろうとしている。この時の首を振って「冷た〜い」と言っているG3の様子は声のトーンも高くなっており、Tと同じ行為をしたことで、保育者とのつながりが生まれ、満足していると思われた。また、背景として、すでにG3とTはこのエピソードの前から一緒に遊んでいたため、模倣の目的がTとの感覚や感情の共有であったと考えられる。

杉村ら（2011）では、模倣の基盤として、安心感が想定されており、「模倣」、「反復・展開」、「ふりかえり」とは双方向に矢印で結ばれている。これは、例えば、「模倣」の段階では、他者の行為を模倣して楽しさを感じることで、さらに安心感が増していくことを示している。

エピソード⑤, ⑥では対象の違いはあるが、それぞれ模倣して、他者とのつながりを感じた後に安心感や居場所感を感じていると思われる。この時期の3歳児にとって、自分たちの居場所や安心できる他者の存在を確保することは、新奇の環境への適応の過程においても重要であり、模倣がその役割を果たしていると考えられる。

### まとめ

本研究の目的は、第一に、模倣の変容を創造の萌芽ととらえ、模倣の変容と感情の生起との関係を検討し、第二に、感情の生起による、模倣の目的や行為自体の変容過程についてエピソードを分析することで検討することであった。

模倣のタイプと楽しさの有無の関係を統計的に分析した結果、単純模倣では楽しさを伴わないエピソードが多く、変容模倣ではすべてのエピソードで楽しさが伴っていた。

続いて、再現的な行為が創造的なものに変わっていく過程では、他者の行為の模倣という当初の目的が、楽しいや面白いといった感情が生

起することで、自己の行為の反復・展開という自己目的な目的に変容するという仮説をもとに、それらのエピソードを分析した。その結果、模倣が変容する直前で、子どもが楽しんだり、喜んだりしている様子が観察された。くわえて、エピソード②でみられたように、当初の行為の目的の変容を示す発言もみられた。

以上のことから、模倣という受動的な性質を持つと考えられてきた行為の中にも創造の萌芽を観察することができ、模倣と創造とが対立するものではないことが示された。そして、その変容過程では楽しいや面白いといった感情が生起することで模倣が創造的なものへと変容するということが示唆された。この背後では、模倣の目的を自分自身の遊びとして位置付けなおす発言からも、感情の生起によって他者の行為の模倣という目的が自分自身の中で自己の行為の反復・展開といった目的に再構成されていると思われる。

模写による描画創造の促進のプロセスについて検討した石橋・岡田(2010)は、描画創造における前段階での知識の再構築に着目しており、模写が知識の再構築を促す理由として以下の3つを挙げている。第一に、作品を描くという明確な目標が設定されるので、時間をかけてその作品について考える状況が生まれる。第二に、身体感覚を伴うことで作者がその作品を生み出したプロセスを追体験でき、作品生成に関わる深い知識を得ることができる。第三に、模写することで、背後にある作者の意図の理解が促進される。これらのことから知識の再構築が模写によって促進されることで、既存の物の見方への制約が外れ、新しいもの見方への方向付けが起こると言及している。

石橋・岡田(2010)は、模倣による理解や学習の促進に焦点を当て、知識の再構築を強調しており、目的の再構築という見方はほとんどなかった。これは研究を芸術領域や認知的な側面に限ったことが原因であったと思われる。描画場面では絵をかくという目的がはっきりとしているが、保育場面や日常場面では目的の設定は流動的である。理解や学習は結果的に達成されるものであり、その行為に楽しさを感じたり、夢中になったり、没頭したりすることが日々の子どもの活動にとって重要であると思われる。

模倣自体は受動的な行為として捉えられがちであるが、子どもたちがその模倣自体を楽しむことができれば模倣の可能性は広がる。岡花・

多田・浅川・杉村(2009)は最近接発達領域の足場かけ論を、「子ども-対象-保育者」の3項関係の中で捉えなおしており、最近接発達領域における憧れといった情動的な側面の重要性について指摘している。他者に憧れてまねをすることによって、自分自身で自分の発達を方向付け、その足場を生み出すことになり、これも創造的なものにとらえることができるだろう。模倣によって理解や学習が促進されることも重要であるが、それを目標にすえるのではなく、日々の遊びや活動を充実させるという観点で模倣を位置づけることが大切であろう。

ところで、統計的には単純模倣では、楽しさを伴わないエピソードが多く抽出されたが、少数であるが楽しさを伴うエピソードもみられた。これは仮説と反する結果だが、内容を分析していくと、創造の萌芽とは異なる模倣の別の側面が示唆された。

エピソード⑤、⑥でみられたように、他者との共感が生起するプロセスでは、結果としてポジティブな感情が生起していた。他者と感覚や感情を共有するという目的で、模倣を行うことによって、個人的な感情や感覚が、他者との共感に変容し、他者と共感できたことに対してポジティブな感情を感じていた。本研究では周囲の子どもとの仲間意識が十分に確立していないと思われる3歳児を対象に観察を行ったが、年齢が上がるにつれ、集団で遊ぶ機会が多くなり、さらに仲間関係を強めるために模倣が用いられるようになるとと思われる(杉村ら, 2011)。

上述したことを踏まえて、模倣が創造の萌芽となる場合と共感を生み出す場合との違いについて3項関係の観点からまとめる(Figure 4参照)。両者の大きな違いは模倣を行う際、子どもが向けるベクトルの方向である。創造の萌芽となる場合は、子どものベクトルは「他者が行っていること」に向いている(①)。当初の目的は「他者の行為の模倣」であり、楽しさなどの感情が生起することによって、目的が「自己の行為の反復・展開」になれば、模倣が創造の萌芽に変容する。

一方、共感を生み出す場合には「他者そのもの」にベクトルが向いている(②)。ここでは、他者と同じ感覚・感情を体験することが重要であり、最初から目的は「他者の感覚・感情の模倣」である。ゆえに、模倣自体は変容せず、模倣を介して、共感が生起する。

したがって、他者の行為を見て、「自分が」その行為をするのか、「他者と」その行為をするのかで、結果が創造の萌芽か共感のどちらになるか決まってくると思われる。

最後に、今後の課題について述べる。本研究では、模倣が創造の萌芽に変容する過程では、感情が生起することによって模倣の目的が変化し、模倣自体も変化すると考えた。観察の結果から、模倣の変容の直前での感情の生起、模倣の目的の変容を示す発言はみられているが、本研究からだけでは感情の生起が目的の変容に影響を与え、目的の変容が行為の変容に影響を与えているという因果関係についてまでは言及できない。これは、観察法の限界でもあるが、それぞれの変数を操作したわけではないために、因果関係について断定できないからである。

加えて、目的の変容に関しても、今回、直接観察できたわけではなく、単純模倣に分類された中にも目的が変容したものが存在する可能性は否定できない。

今後は、エピソード数を増やして今回みられた現象についてさらに検証するとともに、実験的な状況で、感情の要因の操作によって目的が変化し、行為が変化するのかが検討する必要があるだろう。

また、保育実践の観点においては模倣過程での楽しさなどの感情の発生を支えることが重要であると思われる。楽しさといった感情の発生には、保育者の子どもに対するかかわり方、子ども自身の感性、そして模倣する対象の遊びや活動そのものが内包している楽しさや魅力の3点が関係していると考えられ、それぞれの要因の検討に加えて、要因間の相互の関係についても今後検討していきたい。

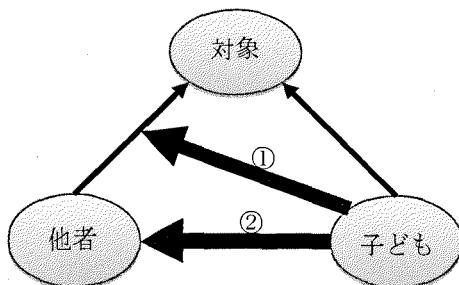


Figure 4 3項関係

## 引用文献

- Выготский, Л.С. (2002). 新訳版 子どもの想像力と創造 (広瀬信夫, 訳). 新読書社.  
(Выготский, Л. С. (1930). *Воображение и творчество в детском возрасте* Москва: Ленинград.)
- 石橋健太郎・岡田猛. (2010). 他者作品の模写による描画創造の促進. *認知科学*, 17, 196-223.
- Mollenhauer, K. (2001). 子どもは美をどう経験するか—美的人間形成の根本問題— (真壁宏幹・今井康雄・野平慎二, 訳). 玉川大学出版部. (Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer bildung: Theoretische und empirische befunde zur ästhetischen erfahrung von kindern*. München: Juventa.)
- 明和政子. (2004). なぜ「まね」をするのか. 河出書房新社.
- 新村出記念財団. (2008). 広辞苑第六版. 岩波書店.
- 岡花祈一郎・多田幸子・浅川 淳司・杉村伸一郎. (2009). 保育における最近接発達領域に関する検討. *幼年教育研究年報*, 31, 131-137.
- 奥美佐子. (2004). 幼児の描画過程における模倣の効果. *保育学研究*, 42, 59-70.
- 鈴木裕子. (2009). 幼児期における身体による模倣の意味—相互行為としての模倣を焦点として—. *人権教育研究*, 9, 26-40.
- 佐伯 胖. (2007). 共感—育ちあう保育の中で—. ミネルヴァ書房.
- 佐伯 胖. (2010). 模倣と学び. 渡部信一 (編), 『学び』の認知科学事典 (pp. 167-185). 大修館書店.
- 杉村伸一郎・浅川淳司・岡花祈一郎・牧亮太・松本信吾・日切慶子・菅田直江・林よし恵・落合さゆり・久原有貴・佐藤裕樹・鄭曉琳. (2011). 保育場面における幼児の模倣—感覚・感情的側面からの検討—. 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 39, 25-30.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-753.
- 矢野喜夫. (1996). 遊びにおける活動の発達. 高橋たまき・中沢和子・森上史朗 (編),



遊びの発達学 展開編 (pp. 80-97). 培風館.

矢野喜夫. (2002). 行動の意味と発達. 梅本堯夫 (監修), 落合正行・土居道栄 (編), 認知発達心理学 表象と知識の起源と発達 (pp. 48-62). 培風館.

## 謝辞

本研究にご協力いただきました幼稚園の子どもたちならびに先生方に心よりお礼申し上げます。また、広島大学発達研究会の皆様には有意義なコメントを多数いただきました，記して感謝いたします。