

2 歳児の描画における形と命名の生成過程

藤 野 友 紀

A Generative Process of Drawing and Naming in 2-year-old Children

FUJINO Yuki

問 題

子どもの絵は、従来より発達の測定や臨床心理学の投影法に実用的に応用されてきたが、1960年代以降は発達のアプローチも盛んに行われるようになった。この領域では、描画活動と象徴遊びの共通性や描画のもつコミュニケーション機能が指摘され、方法論の検討も含めて精力的な研究が進められている (Wallon, Ph., Cambier, A. & Engelhart, D., 1990)。

Wallon, Ph.ら (1990) は、絵の表現の中には何らかの記号のシステムがあると考え、そのシステムの意味を解読するためには描画のダイナミックな側面についての研究が不可欠であると提起した。彼らは、完成した絵だけを対象とするこれまで主流であった方法を批判的に吟味し、絵が完成されるまでの描画の実行過程を分析対象とする必要性を説いている。そこでは描画中の発話や身振り、描画の経過にともなう線描の展開も研究の射程に入ってくる。

さて、この方法が最も有効性を発揮する研究対象の一つに、2歳児の自由画があげられよう。従来、0～2歳児の描画は“なぐり描き”と捉えられてきた (Eng, 1931; Kellogg, 1969; Gröninger, 1961) が、近年の描画研究により多くのことが明らかにされた。Cox, M. (1992) によれば、2歳代は形への言語的説明の補足がしばしば見られる時期であり、そのうち自発的に描いた形と実際の物との間に偶然の類似性を認める機会が訪れ、今度は自分からこのような類似性を意図的につくりだすという。Gardner, H. (1980) は、形に名前をつけることや描画を取り巻く他者との交流を楽しむドラマティストたちの「形のでまかせ話」を報告している。また、2歳代に出現する閉じた丸は「限定された形をもち、背景に対して図として働き」 (Gardner, H., 1980)、その出現は「絵の空間を構成する準備段階であり、表象能力が子どもの描画行為を再構成する新しい力として現れる転換期」 (Golomb, 1992) と考えられている。

このように描画発達から見て興味深い対象である2歳児は、語彙数の爆発的な増加や2語文の発生に示されるように言語面でも著しい発達を遂げる時期にあり、言語発達の領域でも多大な研究がなされてきている。だが、2歳児における描画の過程を分析対象として、描画と言語化の関連を捉えようとした研究は少ない。本稿は、閉じた丸が出現した後の子どもを対象に、描画と言語化の生成過程の発達的特徴について少数事例の詳細な検討を試みるものである。ま

ず横断的調査研究で線描形態と命名における変化の特徴と出現時期を調べ、縦断的事例研究によって2歳児の描画生成過程を検討する。事例を詳細に検討することの意義は、描画行為と命名行為および描画がもつコミュニケーション機能の関連を微細に記述できるところにある。

調 査 研 究

1. 目的

先行研究では2歳後半頃に描画中の発話に変化が生じると指摘されている。2歳8か月頃に対人交渉下の描画活動で他者に説明する様子が見られ(山形, 1988), 2歳後半頃から相互に関連をもった陳述するみだて・つもり活動が見られる(新見, 1981)という。

調査研究では、2～4歳の子どもの絵を横断的に分析し、命名の変化の特徴とその出現時期、および線描形態の変化の特徴と出現時期を調べる。

2. 方法

対象 京都市内T保育所に園児の絵の閲覧を依頼した。対象児は、1997年8月時点の月齢が2歳5か月から3歳10か月までの子ども、男子17名、女子15名、計32名。1997年4月から8月までに保育中に描いた絵(計371枚)を資料とした。資料は2歳1か月～3歳9か月であり、子ども1人につき絵の枚数は4～27枚と幅があった。描画時の子どもの発話は、保育者によって記録されたものをそのまま記述した。

3. 結果

(1)線描形態の分析

①閉じた丸の出現: 2歳3か月以前には閉じた丸は出現していない。2歳4か月の8名中3名, 2歳5か月の10名中6名, 2歳6か月の7名中5名に閉じた丸が見られる。2歳7か月以降の24名はすべて閉じた丸を描いた。

②錯画の消失, 丸の並列および組合せの出現: 2歳11か月以前では4名に見られ, 出現時期は2歳8か月が1名, 2歳9か月が2名, 2歳10か月が1名であった。3歳0か月以降では17名全員に見られた。

③多数の人の顔の出現: この形を描いた9名についての出現時期は, 3歳5か月以降が7名, 3歳4か月と3歳3か月が各1名であった。

(2)記録された発話の分析

①名詞一語による命名の出現: 2歳1か月以前は命名が見られず, 2歳2か月の4名中3名, 2歳3か月の6名中5名, 2歳4か月以降はすべての対象児に命名が出現した。(例:「カメサン」「アンパンマン」)

②命名を含んだ語りの出現: 2歳4か月以前には見られず, 2歳5か月の10名中1名, 2歳6か月以降にはほぼ出現した。(例:「ショクパンマンブーランシテンノ」・「モットモットオオキナタマゴ」)

③ある場面を表現する命名の出現：3歳0か月以前には見られず、3歳1か月の6名中4名、3歳2か月の6名中3名、3歳3か月の4名中3名に見られた。(例：「こんな大きな歯医者さん・H君のおくち・薬じゃなくて開けてみたらラムネやった」→歯科検診場面)

4. 考察

(1)時期区分

線描形態の分析および記録された発話の分析によって明らかになったことを表1にまとめた。両者の結果から時期区分を仮に設定する。

①《2歳2か月～2歳6か月》

名詞一語による命名が出現する。線描は、円錯や錯画が主であるが、2歳4か月頃から閉じた丸が出現し始める。

②《2歳6か月～2歳10か月》

命名を含んだ語りが出現する。線描は、閉じた丸や線と円錯や錯画が同時に存在している。

③《2歳11か月～3歳1か月》

円錯や錯画が消失し、丸の並列や丸の組合せによる明確な線描が中心となる。それぞれの形に対する命名どうしは、無関係に羅列されたように見える。

④《3歳2か月～3歳4か月》：線描はひきつづき丸の並列や丸の組合せであるが、それぞれの形に対する命名から、表現しようとした場面が他者にも推定できる。

⑤《3歳5か月～》：人の顔を並列的にたくさん描き、それぞれに自分を含む家族や友だちの名前をつける。

(2)2歳後半の描画生成過程について

調査の結果より、閉じた丸が出現してから円錯や錯画が消失するまでの間に、命名を含んだ語りが出現することが明らかになった。

奥定(1991)のいう「含み線」は、この②の時期の線描にあたると考えられる。奥定によれば、円は場所の顕在化に特別の意味をもたらし、円の中にもう一つのしるしを描く「含み線」は、母体である円状の場所をいっそう有機的な場所に変容させるという。奥定の研究では命名の分析がないため、「有機的な場所」の具体的内容は明らかにされていないが、奥定の見解と今回の調査の結果から、閉じた丸の出現後、子どもにとって閉じた丸と円錯や錯画は異なるものとして捉えられ、これを区別して組み合わせることにより、それまでに表現していたことより多くのことを表現しようとするようになると考えられる。

だが、これはあくまで描画終了後の絵から推定されたことであり、線描と命名の実際の対応

表1 線描の形態分析と記録された発話の分析による時期区分

月齢	線描の形態についての分析	記録された発話についての分析
2:2	閉じた丸の出現	命名の出現(名詞一語)
2:3		
2:4		
2:5		
2:6		
2:7		命名を含む語り・多語文による命名の出現
2:8		
2:9	錯画の消失、丸の並列および組合せの出現	
2:10		
2:11		
3:0	多数の人の顔の出現	
3:1		場面の推定可能な発話の出現
3:2		
3:3		
3:4		
3:5		
3:6		
3:7		
3:8		

関係については明らかでないので、あらためて事例研究において描画生成過程を検討する必要がある。

さて、調査の結果からはもう一点、命名を含んだ語りに共通に見られた“大きいー小さい”の形容詞の用いられ方が②の時期と③・④・⑤の時期で異なることが明らかになった。②の時期には大小のいずれもが物に対して用いられていたが、③・④・⑤の時期には小さい側に自分を置き大きい側には父親などを置くようになる。これは、「自我」発達上の変化であると考えられる。

また藤野(1996)は、大小の弁別が確定する以前の2歳0～4か月頃に自－他の領域分化が始まり、そのときの課題場面では他者の要求をそらそうしたり、他者の視線を気にして取り組みを止めるといった「ゆれ」が見られることを指摘した。大小を区別する主体としての「自我」が芽生える時期には、自身の活動を客観化し始め、他者を前にした表現活動は一見消極化することが明らかにされた。この研究結果からは、描画活動に他者がたちあう状況を設定する場合、他者と子どもの交渉そのものを分析対象とすることの必要性が示唆される。

事 例 研 究

1. 目的

調査研究より、閉じた丸が出現してから円錯や錯画が消失するまでの間に、命名を含んだ語りが出現することが明らかになった。事例研究では、描画過程の分析を通じて、この時期における形と命名の生成過程の特徴を明らかにする。さらに、そこから保育上の留意点についての示唆を得ることを第2の目的とする。

2. 方法

対象児 A児(1994年12月20日生まれ、女児。京都市内K保育園2歳児クラス在籍。第3子)、B児(1994年12月21日生まれ、女児。同上在籍。第2子)。2歳6か月から2歳9か月までの縦断観察。

材料 色鉛筆12色セット、四つ切り白画用紙。

手続き 2歳児クラスの保育室に隣接する部屋に机と椅子を設定し、色鉛筆と画用紙を対象児の正面に呈示した。観察者は対象児に対面して座ったが、強く描画を促すことはしなかった。ただし、対象児が描画中に観察者に語りかけたことに対しては、自由に対応した。観察者の右後方には、三脚に固定したビデオカメラを設置し、子どもの描画場面を録画した。観察回数はA児が8回、B児が6回であり、描画総枚数はA児が42枚、B児が13枚であった。

3. 結果

まずA児の観察事例を以下の3つの視点から分析し、最後にB児との共通性を検討する。

(1)線描と命名の関連

本項では、線描の種類と命名の関連について検討する。

藤野：2歳児の描画における形と命名の生成過程

点・錯画・円錯・線・
閉じた丸を異なる線描
として、一種類の線描
で形を成す『単一の線
描』、異なる種類の線
描を組み合わせて形を
成す『複数の線描の組
合せ』に分類した(表
2)。

表2 A児：命名がなされた線描の種類

単一の線描				複数の線描の組合せ					
丸状円錯		横線を 2本描く		丸の上 から横 線を描く		丸の中 に錯画 を描く		丸を閉 じた丸 で囲む	
閉じた丸		不完全 な十字		丸の上 から縦 線を描く		丸の中 に点を 描く		丸の外 に線を描き 足す	
		丸を3 つ並べ て描く				丸の中 に丸を 描く			

線描を描く前、途中、後を問わず、線描を意味づけている発話を命名とみなし、表2に示した線描の種類に従って命名内容を記述した。命名の内容は、対象に名詞一語で命名する「名詞一語による命名」、「〇〇が～している」と対象の動作や様子を表す「状況の説明」、対象の持つ性質を表す「性質の説明」の3つに分類した(表3)。

表3 A児：線描の種類に伴う命名の分類

線描の種類	線描の種類に伴う命名の分類とその発話例
丸状円錯	名詞一語による命名 *発話例…(ねこ・たぬき・トイレ・かさ・納豆・お肉・こんぶ・ごはん・おつゆ・ホットケーキ・ロールケーキ・ペロペロキャンディ・すいか・レモン・ぶどう・いちご・バナナ・メロン・りんごメロンさんやら・りんごやさんやらバナナさんやら)
閉じた丸	名詞一語による命名 *発話例…(お父さん・女の子・顔・おならマン・くじらおかあちゃん・あかちゃん・椅子・リュックサック・牛乳のコップ・お茶のコップ・小さいお弁当・包丁・茶碗・ラーメン・ソーセージ・ウインナー・クリーム・ジュース・ペロペロキャンディ・桃・くり・バナナ・すもも・ぶどう・お豆・ごぼう・かぼちゃ・おいも・りんごやさん・バナナやさん・ぶどうやさん・お肉やさん・桃やさん)
横線を2本描く	名詞一語による命名 *発話例…(葉っぱ・昆布)
不完全な十字	名詞一語による命名 *発話例…(おさかなさんのうんこ・たぬきさんのおへそ)
丸を3つ並べて描く	名詞一語による命名 *発話例…(ソフトクリーム)
丸の上から横線を描く	名詞一語による命名→状況の説明 *発話例…(ママ→ママな包丁で指切れたん)
丸の上から縦線を描く	名詞一語による命名→状況の説明 *発話例…(すいか→すいかちゃん、えーんえーんって泣いてんねん) (ごぼう・牛乳・にんじん→じゃーじゃー、いっぱいあんねん雨、じゃー雨だあって言っけんねん)
丸の中に錯画を描く	名詞一語による命名→性質の説明 *発話例…(こんぶ→ちょっとしわしわ)(おまめ→おまめいろぬるー、おまめいろ) 名詞一語による命名→状況の説明 *発話例…(なっぼーちゃん→納豆さん怒ってんねん)(かぼちゃさん→かぼちゃさん怒った後泣いたん)
丸の中に点を描く	名詞一語による命名→性質の説明 *発話例…(レモン→レモン種あるねん)(なっぼーちゃん→おしょうゆびっぴかけるねん) 名詞一語による命名→状況の説明 *発話例…(ペロペロキャンディ→雨降ってんの、ぼつつん)(トイレ・うんこしてんの)
丸の中に丸を描く	名詞一語による命名→性質の説明 *発話例…(れんこんさん→ちょっとだけ穴開いてる)(山婆のお顔→おめめ)(ごはん→梅干し) 名詞一語による命名→状況の説明 *発話例…(でんき→誰かかくれんぼしてんねん)
丸を閉じた丸で囲む	名詞一語による命名→名詞一語による命名 *発話例…(納豆・ラーメン→いちごちゃん) 名詞一語による命名→状況の説明 *発話例…(猫・ペロペロキャンディ→お弁当箱入れんの)(ペロペロキャンディ→袋に入っけんねん)
丸の外に線を描き足す	名詞一語による命名 *発話例…(さくらんぼ、スプーン) 名詞一語による命名→性質の説明 *発話例…(ねずみ→ねずみしっぽあんねん)(納豆さん→脚)(ペロペロキャンディ→棒)

結果、『単一の線描』に対しては「名詞一語による命名」がされること、『複数の線描の組合

せ』では、「名詞一語による命名」を行った閉じた丸に錯画・線・点・丸などを描き加えて「状況の説明」や「性質の説明」を行うことが明らかになった。

調査研究では、閉じた丸の出現以前から「名詞一語による命名」が出現すること、閉じた丸の出現から錯画・円錯の消失までの間に命名を含んだ語りが出現すること（時期区分②）が明らかにされたが、A児の絵はこの②の時期に該当する。

これより、閉じた丸の出現以前には錯画・円錯に「名詞一語による命名」が行われるが、閉じた丸の出現によって従来の命名対象が閉じた丸に移行し、錯画・円錯に付与される意味が変化すると考えられる。

〔観察1回目2枚目／2歳6か月27日〕

プロセス説明	(絵の展開)	(A児の発話)	(観察者の発話)
①それぞれの形への命名			
②対象の状況の説明		えーんえーんて、泣いてんねん	なんで泣いてんの？
③形と形の関係づけ		帽子取れたん、帽子、ここにあったの	帽子ここにあったの取れたん？それで、泣いてんの？
④形と形の関係づけ		うん、これが帽子	これは？
⑤形と形の関係づけ		これはね、お弁当	

図1-1 命名直しの展開プロセス〈その1〉

〔観察1回目5枚目／2歳6か月27日〕

プロセス説明	(絵の展開)	(A児の発話)	(観察者の発話)
①それぞれの形への命名			
②対象の状況の説明		えーん、えーんて、泣いてんで うん、えーとね お弁当がおちちゃってん	ほんと、えーんえーんて泣いてんなあ 悲しいなあ、お弁当が落ちちゃった
③形と形の関係づけ		うん、泣かないでねってお母ちゃん栗ちゃんは。これがね、泣いてんねん	
④新しい形の生成		ちっちゃいお弁当落ちたん	泣いてんの、お弁当落として泣いてんの

図1-2 命名直しの展開プロセス〈その2〉

(2)描画の展開プロセス

本項では、描画過程における形と命名の関係づけに着目して、2つの異なる展開プロセスを検討する。

①命名直しによる形の関係づけ

すでに命名した形にあとから新たに命名し直して他の形と関係づけるプロセスが見られた。代表的な例を図1-1、図1-2にあげる。

図1-1では、最初はひとつの形に「すいかちゃん」と命名しただけで、残りの形は命名していなかった。A児が「すいかちゃん」に線描を描き込んで「えーんえーんて泣いてんねん」と状況の説明をしたことに対し

て観察者が「なんで泣いてるの？」と質問したところ、A児は、命名なしの形に「ぼうしとれたの」と命名することによって形どうしを関係づけて答えた。

図1-2では、それぞれの形に「お豆」「お豆いろ」と命名した。上記と同様に線描を描き込んで「えーんえーんて泣いてんで」と状況の説明をしたことに対して観察者が「泣いてるね」と受容すると、今度は質問される前に自分から「お弁当落ちたの」と理由をつけた。観察者が「悲しいなあ」という情緒的意味づけをしたところ、他の形を命名し直すことによって慰め場面を創出した。

この図1-1、図1-2のプロセスのいずれも、他者とのやりとりの中で、自分が描いた形を行きつ戻りつしながら「意味づけ」を展開している。このプロセスでは、新しい命名に必ず新しい形が伴うわけではない。

②形と命名の並列的生成

ひとつの形にひとつの命名を行いながらいくつも形を生成するプロセスが見られた。例えば、お弁当箱に見立てた枠の中に、食べ物類の名詞を命名しながら閉じた丸や丸状円鏝をつぎつぎと描いていく。

このプロセスでは、先に描いた形に命名直しをしたり、命名を含んだ語りを行なうことはなかった。他者とのやりとりの中で形と形を関係づけていく展開プロセス①とは異なり、「お弁当箱にのいる食べ物」という枠組みを命名対象に設け、その枠内で自分で形をつぎつぎといくつも生成していく。よって新しい命名には新しい形が伴い、命名と形は並列的に展開される。

上記2つの展開プロセスは同時期に並存したのではなく、A児の観察期間の前半に「命名直しによる形の関係づけ」、後半に「形と命名の並列的生成」が見られた。

(3)形の生成プロセスの特徴

本項では、先に描かれた形から次の形が生成される際に見られるプロセスの特徴を検討する。

①大きいー小さい

先に描いた形に「大きい」あるいは「小さい」の意味をつけ、それに対比させて次に描く形に「小さい」あるいは「大きい」の意味をつける生成プロセスである。発話には、「大きい○○ー小さい○○」のように形容詞と名詞をつなげる場合と、「お母さんー赤ちゃん」のように語意に大小関係が含まれる名詞を用いる場合の2通りが見られた。

形への命名順序は、全観察例のうち「大→小」が4例、「小→大」が4例であった。命名による意味づけと実際の形の大きさは、一致している例が8例、一致していない例が0例であり、

〔観察3回目／2歳7か月16日〕

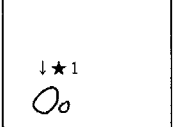
(絵の展開)	(A児の発話)	(観察者の発話)
 ↓★1	ジュース、ちっちゃいジュース、ねずみのジュース(★1) Yくん(兄)の大きいの描くわ、Yくんのうし(★2) Yくんねずみの Yくんねずみのおべんとう大きい(と、★2を指差す) あかちゃんのこんなもの(と、★1を指す)	ねずみさん小さいから、ジュースも小さいわなあ Yくんの牛の？ん？Yくんの？ Yくんねずみのつくったん わあ、Yくんねずみのおべんとうでっかいなあ

図2 形の生成プロセスの特徴①【大きいー小さい】

発話による意味づけに従って大小を描き分けていることがうかがえた。

生成プロセスの代表例を図2にあげる。まず形の生成のときに、「ちっちゃいジュース、ねずみのジュース⇔Yくん（A児の兄）の大きいの、Yくんの牛」という対比関係で意味が付与され、後からさらに「Yくんねずみのお弁当大きい⇔あかちゃんのこんなもの」という対比関係で意味が確認されている。

ここで興味深いのは、命名の具体的な名詞は文脈の中で変化していくが、意味づけられた大小関係は変化しないことである。それぞれの形への命名の名詞部分は、小さい方の形は「ねずみのジュース→あかちゃんのこんなもの（ジュースの意味は消失）」、大きい方の形は「Yくんの牛→Yくんねずみのお弁当」と変化しているが、それぞれの名詞に意味づけられた大小の対比関係は確定している。

さて、ここで再びA児の命名に着目すると、「【ちっちゃい】+《ジュース》」「【Yくんの】+《牛》」「【Yくんねずみの】+《お弁当》」「【あかちゃんの】+《こんなもの》」というように2語文であることがわかる。2語文を構成するふたつの単語のうち、大小概念を表す形容詞や大小概念を含有する名詞が軸となって、2つの形に意味がつけられているのである。そして、この大小概念による意味は後にも持続している。それに対して、大小概念に無関係である名詞の意味は、大小概念の意味ほどは持続していない。

対比的な形生成プロセスにおける観察者の役割も注目される。例えばA児の意味づけに対する観察者による説明的受容（「ねずみさん小さいから、ジュースも小さいわなあ」）は、大小の対応関係を強化していると考えられる（図2）。また他の観察例において、観察者の感嘆的受容（「大きいなあ」）を受けた「今度は小さいの描いてあげる」の発話が見られたが、これも観察者の発話が次の展開の契機となっている例であるといえよう。

②時間的關係づけ

「～してから～する」という時間的關係づけの文脈の中で新しい形を生成していくプロセスである。図3に示した例では、先に描いた形に対して命名する（「レモン」）→形への命名に新たな意味を付加する（「デザートはレモン」）→【観察者による確認的受容】→先の形に付加した意味から時間的關係づけの連想によって新たな形を生成する（「うん、ごはん食べてから」）→生成した形を指して命名する（「ごはん、これお弁当のごはん」）過程が見られた。

[観察1回目／2歳6か月27日]

（絵の展開）	（A児の発話）	（観察者の発話）
↓★1 	レモン、レモン たねあるねん （★1）	
↓	デザートはレモンやで	あ、ほんとだ
↓★2 	うん、ごはん食べてから（★2） ごはん、これお弁当のごはん	デザートのリモンなの？

図3 形の生成プロセスの特徴②【時間的關係づけ】

[観察2回目／2歳7か月11日]

（絵の展開）	（A児の発話）	（観察者の発話）
↓★1 	大きいすいか（★1）	うわあ、大きいなあ
↓	包丁で切らなあかん	包丁で切らなあかんなあ、食べられへんなあ、大きかったら
↓★2 	みんなですいかどうぞってあげんねん うん、包丁も入れとくでー、包丁（★2）	すいかどうぞってあげん、包丁で切って食べるん

図4 形の生成プロセスの特徴③【道具的關係づけ】

③道具的關係づけ

「○○-○○を～するもの」という道具的關係づけの文脈の中で新しい形を生成していくプロセスである。図4に示した例では、先に描いた形に対して命名する（「大きいすいか」）→【観察者による肯定的受容】→形への命名に道具的關係づけによる意味を付加する（「包丁で切らなあかん」）→【観察者による肯定的受容】→連想した道具を描く意図から新しい形を生成して命名する（「包丁も入れとくで、包丁」）過程が見られた。

④日常生活場面からの連想

先に描いた形への命名から、日常生活場面でそれと関連して存在しているものを連想し、次の新しい形を生成していくプロセスである。図5の文脈では、「ペロペロキャンディーペロペロキャンディの袋をとってくれるお母さんー牛乳のコップ」と「おやつ場面」に存在するものが連想されており、その際に観察者の発話が文脈展開の方向づけとして働いている。

〔観察2回目 2歳7か月11日〕

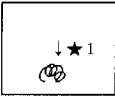
（絵の展開）	（A児の発話）	（観察者の発話）
	（★1） ペロペロキャン ディ	
↓	（★2） 袋に入ってるねん、 まだ袋に入ってるねん おるの、まだまだ 取れない	まだ袋に入っているの？食べる ときどうするか な？
↓	うん、お母さんに 取ってもらおう。 これな牛乳のコ ップ（★1を指差す） さっき牛乳飲ん だなあ（★3）	まだまだ取れない？ 牛乳のコップ？ おやつみたいや なあ

図5 形の生成プロセスの特徴④【日常生活場面からの連想】

〔観察7回目／2歳8か月29日〕

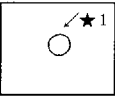
（絵の展開）	（A児の発話）	（観察者の発話）
	ぶどう描く、やっ ぱぶどう。せん せ大きいの （★1）	うわあ、おいし そうやなあ
↓	Aちゃんのなあ、 Aちゃんのおつ きいの（★2）	ほんと
↓	Aちゃんのおつ きいもーんだ Nせんせいのも かいとこ、Nせ んせいのはこん なん（★3）	

図6 形の生成プロセスの特徴⑤【所有の關係づけ】

⑤所有の關係づけ

「～～（人物名など）の○○（具体的な物の名前）」というように、形を生成する際にそれぞれの形に所有の意味を付与するプロセスである（図6）。具体的な物の名前は変化せずに所有を表す言葉が変化していくのが特徴であり、A児の他の観察例においても確認された。

このプロセスにおける命名も「【～～（人物名など）の】+《○○（具体的な物の名前）》」の2語文構造を持っている。2語文を構成する単語のうちの一方は変化させずにそれぞれの形に共通性を持たせつつ、もう一方の単語をいくつも変化させて並列的な形生成をする。

⑥性質（色）の違い

対象の色を変えることによって新しい形を生成していくプロセスである（図7）。先の形を描いたときの「桃はピンクだけ？」という発話では、対象の桃がもつ性質の一つとしてピンクが意識されており、観察者の発話「桃はピンク色やなあ、でも黄色い桃もあるで」が展開の契機

となっていると考えられる。

この場合も、命名は「《ピンクの》+【桃】」「《黄色い》+【桃】」の2語文構造を持っており、対象の名詞部分は変えずに性質を表す部分を変化させることによって新しい形を生成している。

⑦複合名詞の一部を連続変化させる

複合名詞の一部を連続変化させながら形を生成していくプロセスである(図8)。この場合、「茶碗ちゃんーおちゅうちゃんーお父さんーりんご屋さん」のように、接尾語の部分はそのままに、名詞部分だけを変化させていく、また「《りんご》+【屋さん】」「《バナナ》+【屋さん】」のように、複合名詞の後部はそのままに、前部だけを変化させていく、という方法で次々と紙全体に丸を描いていく。形を生成する際の発話内容は、1つの形に対して1つの命名であり、すでに命名した形への新たな意味の付加や観察者への問いかけは見られなかった。

〔観察5回目／2歳8か月15日〕

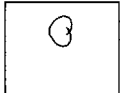
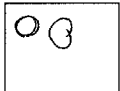
(絵の展開)	(A児の発話)	(観察者の発話)
	桃はピンクだけ? (★1)	
↓ ★1		
	桃(★1の中に錯画)	桃はピンク色やなあ、でも、黄色い桃もあるで
↓ ★2		
	黄色い桃もあるで(★2)	桃おいしそう

図7 形の生成プロセスの特徴⑥【性質(色)の違い】

〔観察5回目／2歳8か月15日〕

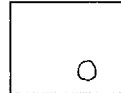
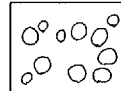
(絵の展開)	(A児の発話)	(観察者の発話)
	ちゃわんちゃんと、おちゅうちゃんと、お父さんと、りんご屋さんや、バナナ屋さんや、りんごさんやらバナナさんやら、ぶどうやさん、おにくやさんやら、ぶどうさんやら、ももやさんやら、りんごメロンやさんやら、すいかやさんで(ひとつひとつ閉じた丸や円錯を描いていく)	
↓		
		

図8 形の生成プロセスの特徴⑦【複合名詞の一部を連続変化させる】

さて、上記のプロセスのうち、⑤・⑦は、2語文あるいは複合名詞の一部を次々に変化させて次の形を生成していく点に共通の構造を持っている。命名対象の名詞を軸に性質や関係についての語りを多様に変化させたり、接尾語を軸に言葉遊びのように命名を量産しながら次の形を生成する。これらのプロセスは、観察者の発話を受けずに形を生成する「自己展開型」といえる。それに対して①・②・③・④は、A児の発話と観察者の発話のやりとりによって形の関係づけなどの新しい意味付与が行われる「相互意味生成型」といえる。

「相互意味生成型」が観察されたのは「命名直しによる形の関係づけ」の展開プロセスとはほぼ同時期であり、「自己展開型」は主に「形と命名の並列的生成」の展開プロセス中に観察された。

(4)描画場面における他者との関係

展開プロセスが「命名直しによる形の関係づけ」から「形と命名の並列的生成」に変化する頃から、観察者に描画参加を促す行動が現われ始めた。「おねえちゃんは何の色がいい?」と色鉛筆を選択させて参加へと導こうとする、「○○描こう、一緒に描く」「○○は?」と直接的に

描画を依頼するなどの方策をとった。

参加の促しに観察者が応じなかった場合には、「Aちゃん何か描いてあげようか」と命名なしで描き「何やろな？」と観察者の反応をうかがってから命名する、「描けない、描いて」と拒否して描こうとしないなどの反応が見られた。

参加の促しに観察者が応じて形を描いた場合には、それを傍観するのではなく、観察者が描いて命名した形の中にさまざまな線描を描いて状況の説明や性質の説明を行った（図9）。

さて、B児の観察事例における線描と命名の関連を検討した結果、『単一の線描』には「名詞一語による命名」、『複数の線描の組合せ』には「状況の説明」を行う点がA児と共通していた。B児に特徴的だったのは、閉じた丸の中に3つの小さい丸を描き込んだ形を「びょんびょん」と命名して繰り返し描いたことである。観察期間の前半はこの特定の形を描くことに固執し、思ったとおりに描けなかったときには「まちがった」と塗り潰して何度も描き直した。特定の形をいくつも描いていく過程で、「大きいびょんびょんー小さいびょんびょん」「びょんびょん怒ってるーびょんびょん怒ってない」と“大きいー小さい”“肯定ー否定”の対比関係で形を生成した点がA児の形の生成プロセス①と類似していた。また、特定の形への固執が和らいだ頃に、「描いて」と観察者に描画を依頼する場面が現れ始めた。観察者が応じない場合には「できない」「描けない」と拒否して描こうとせず、観察者が応じて形を描いた場合には自分も形を描き、観察者と交互に描くことを楽しんだ。他者との関係についてのこのような特徴もA児と共通していた点である。

4. 考察

(1)閉じた丸の出現が描画に与える意味

A児もB児も閉じた丸には名詞一語による命名を行い、閉じた丸の上に描いた円錯や錯画には命名を含んだ語りを行っていることが明らかになった。閉じた丸に対しては個体を命名し、閉じた丸に円錯や錯画を描き込むことによってその個体の状況や性質を説明するのである。Gardner (1980) が指摘したように、閉じた丸は「限定された形を持ち、背景に対して図として」はたらく。個体の表現に適切である閉じた丸が出現した後、それまで円錯や錯画に与えられていた意味が変化し、より多くのことを描画上の形で表現しようとする契機になったのではないかと考えられる。

奥定 (1991) は、閉じた丸は場所の顕在化に特別の意味をもたらし、「含み線」を描く行為は母体である円状の場所をいっそう有機的な場に変容させると述べているが、本研究における発話と線描の生成過程の分析によって、その具体的な内容が明らかにされたといえよう。

[観察4回目／2歳8か月6日]

A児	観察者
「これ、これ描いて、これで」…【依頼】	「Aちゃん描いてみせて」…【促し】
「描けない、にんじん描いて」…【拒否、再度依頼】	閉じた丸を描いて「にんじんさん」と名づける
「こうしてぬったらしいのに」 （と、閉じた丸の中に錯画を描く） 「おめめにしようっと、おくち、おはな」 （と、閉じた丸の中に丸を描く）	

図9 他者に描画参加を促す場面の例

(2)命名直しと相互意味生成型プロセス—やりとりの中の意味づけを喚起するもの—

A児の事例において「命名直しによる形の関係づけ」から「形と命名の並列的生成」へと展開プロセスが変化した。このときの形の生成プロセスは、前者では「相互意味生成型」、後者では「自己展開型」が主に観察された。「命名直し—相互意味生成型」は、命名の繰り返しや言語的説明の補足、他者との交流を楽しんでおり、「ドラマティストたちの形のでかせ話」(Gardner, 1980)との共通性を指摘できる。A児の場合には、道具的關係づけや時間的關係づけに見られたように、他者との言葉のやりとりの中で自身の経験にまつわるイメージが膨らみ、それが形の生成の契機となっている場面があった。また、図1-2の命名直しを代表例に、形を擬人化された具体物に見立てて行為者にする場面も観察された。これは他者とのやりとりの中で生まれたものであり、そこではごっこ遊びと同質な楽しさが経験されていたのではないかと考えられる。それに対して「並列的生成—自己展開型」は、“お弁当箱の食物シリーズ”など枠組みの中でつぎつぎと形を生成していくプロセスであり、形の生成の方向づけが他者とのやりとりによって影響を受けることはなく、A児は形の量産そのものを楽しんでいるようであった。この2つの展開プロセスが他の子どもにも見られるのかどうか、2つのプロセスの出現に不変の順序があるのかどうかについては、さらに観察データを集める必要がある。

保育では、このように他者とのやりとりの中で相互に意味を生成していく時期には、子どもの意味づけに丁寧に共感できる状況が用意されることが望ましいであろう。また、本事例研究のA児の例にあるように、この時期の子どもの描画においては、道具的關係づけや時間的關係づけなどの日常生活経験を背景にした豊かな意味づけにもとづく展開が行われているとみられる。これより、描画活動場面に限らず保育の中で素材と道具を使った遊びを十分に保障することや、時間的な見通しの持てる日課を用意することの重要性が示唆される。

(3)ネガティブな態度に含まれる発達の意味

A児は展開プロセスに変化が現れた始めた頃、B児は特定の形への固執が和らいだ頃に、描画場面でネガティブな態度が観察された。A児は自分だけで絵を描くことを拒否し、他者に描画への参加を促した。だが、A児からの描画の依頼に対して他者が形を描くと、すぐにその形の中に線描を描き込み、他者による先の命名に従った意味をつけた。B児の場合も同様の拒否を示して他者に描画への参加を促し、それに観察者が応えたあとに、その形をまねて描き観察者の命名から連想した命名をした。

両者のこうしたネガティブな態度は、描画場面そのものを拒否しているわけではなかった。自分が先鞭をつけることに拒否しているのであって、その拒否は、描画の展開の契機を他者にまかせて他者の意味づけに規定されたもとで描きたいという要求を併せ持っている点が特徴的である。一見ネガティブにして実は他者との共同描画に対してはポジティブとも言えるこの態度は、どのような発達の意味を持っているのだろうか。

まず1つめには、自分の描画の形や命名が他者に評価されているように感じて、描画行為を見られることへの抵抗感が強い^しため、互いに一緒に描くやり方を望んだ可能性がある。このような“後^し込み”は2歳児の自我発達に特徴的である。2つめは、他者の描画スキルを見ることの方に楽しさを感じた可能性である。3つめは、2人で交互に形を描き込んでいく方法に交替

やりとり遊びの楽しさを期待した可能性である。あるいは、これらがいくつか重なりあった可能性もある。今回の観察からはネガティブな態度の持つ意味についていくつかの可能性を考察するにとどまったが、今後それについて検討していく際には、描画生成過程の観察に加えて、言語発達や遊びの発達との連関を視野に入れた研究が必要となる。

また、保育ではこのような態度を表現活動が消極的であると評価したり、描画が苦手であると判断したりすることのないようにしたい。自分で描くことを拒否する時期には、あくまでも自分で描かせようとするような一方的な指導に陥らず、他者の描画行為をじっくり見ることや描く主導を他者に譲ったサブ参加の仕方を想定した指導も重要であると示唆される。

謝 辞

本論文を執筆するにあたり、貴重な時間をさいてご指導くださったやまだようこ先生に厚く御礼申し上げます。また、本論文における調査および事例研究に御協力いただいた両保育園の子どもたちと保育者の方々にこの場をかりて感謝いたします。

文 献

- Cox, M. 1992 *Children's Drawings*. 子安増生 (訳) 1999 子どもの絵と心の発達 有斐閣選書
- Eng, H. 1931 *The Psychology of children's drawings: From the first stroke to the coloured drawings*. Routledge & Kegan Paul. 深田尚彦 (訳) 1983 児童の描画心理学 ナカニシヤ出版
- 藤野友紀 1996 発達年齢2歳前後の「自我」についての発達の検討——配分・構成・描画課題において——京都大学教育学部卒業論文
- Gardner, H. 1980 *ARTFUL SCRIBBLES: The Significance of Children's Drawings*. 星三和子 (訳) 1996 子どもの描画 なぐり描きから芸術まで 誠信書房
- Golomb, C. 1992 *The Child's creation of a pictorial world*. Oxford: University of California Press.
- Grözinger, W. 1961 *Kritzeln zeichnen malen. Die fruhformen kindlichen gestalten*. Prestel-Verlag. 鬼丸吉弘 (訳) 1970 なぐり描きの発達過程 黎明書房
- Kellogg, R. 1969 *Analyzing children's art*. National Press Books, California. 深田尚彦 (訳) 1971 児童画の発達過程 なぐり描きからピクチャへ 黎明書房
- Luquet, G.H. 1927 *Le dessin enfantin*. 須賀哲夫 (監訳) 1979 子どもの絵——児童画研究の源流 金子書房
- 新見俊昌 1981 ひびけファンファーレ 発達, 2(7), 1-17. ミネルヴァ書房
- 奥定一孝 1991 スクリブルから見た子どもの描画に関する一考察 愛媛大学教育学部紀要 教育科学 37, 141-153.
- Wallon, Ph., Cambier, A. & Engelhart, D. 1990 *LE DESSIN DEL'ENFANT*. 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
- 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.
- (博士後期課程2回生, 教育方法学講座)