

研究ノート

造形行為と言葉の発達を促す保育に関する一考察

○廣瀬春次*1 山本容資*2 福谷理恵*1

キーワード：造形行為、言葉、保育、表現、共同

1 はじめに

幼稚園教育要領¹⁾では、幼稚園教育で育みたい資質・能力として「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の領域を挙げ、各領域における「ねらい」は、生活の中で相互関連を持ちながら次第に発達すること、「内容」に関しても具体的な活動を通して総合的に指導されるものであると述べられている。「言葉」が他の4領域の発達に不可欠であることは言うまでもない。「表現」についても、主たる狙いは豊かな感性やイメージ、表現力の育成などであるが、その他にも思考力の育成²⁾、人間関係力の育成^{3,4)}、言葉や非認知能力の活性化⁵⁾を促すという研究が認められる。

特に「言葉」と「表現」に関して、佐藤⁶⁾は「言葉は表現した際に他者に伝わるものであるし、表現の一つに言葉によるものがあり、言葉と表現は特に関連が深い」と述べている。幼稚園教育要領の言葉の領域でも「したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する」と記載されている。また多くの研究や著書において、保護者と子どもとの豊かな関係性が言葉や表現の発達の基盤であることが示唆されている。このことから、造形表現の発達は言葉の発達を促し、逆に言葉の発達が造形表現の発達を促すという相互作用はもちろん、両者の発達を促す共通の基盤があることが推測される。

本研究では、乳幼児期の子どもの言葉および造形行為の発達を促す基礎要件に関する研究および造形行為と言葉の相互作用に関する研究について紹介し、保育における言葉と造形行為の発達を促す関りについて考察する。本文では言葉と造形行為の発達を促す保育者

に求められる関りや介入、あるいは実際の実践活動についてイタリック文字で示した。

2 言葉と造形行為の発達の基盤

1) 言語習得を促す保護者の関りについての麻生の観点

麻生⁷⁾は、母の手をつかみ公園の方へ行こうとするような「ある行為がその結果として他者の反応を引き出すことを意識してなされた場合」⁷⁾の「共同化された行為」およびそのプロセスである「行為の共同化」を基礎に、指差しなどで示される「ある対象が自分にとって存在しているだけではなく、他者に示し他者の注意がそれに向けられ得るものとして存在していると意識された場合」⁷⁾の「共同化された対象」およびそのプロセスである「対象の共同化」が、言葉の形成の背景にあることを示唆している。

麻生⁸⁾は、大人による子どもの発声の意味づけのプロセスについて報告している。1カ月6日のU君が祖母の話しかけに対し、祖母の方を見て、手を動かし、「エッ」・「アッ」などと発声し、話しかけに答えるようであったので、祖母は「U君はもうお話するのね、早いよ」とUに語りかけたということである(p.121)。以上のエピソードは、子どもが交流を求めていると大人が解釈し応答することで、子どもは発声をそのように用いるきっかけを与えられることを示している。麻生は、子どもにとって発声が言葉となる契機も、大人が発声を何かを示すサインとして解釈し、応答することにあると考えている。即ち、母親が乳児の眠い時に発する「マンマンマンマン」を自分のことを呼んでい

*1 至誠館大学 現代社会学部

*2 至誠館大学 非常勤講師

る、あるいはお腹がすいていると「コミュニケーションで有意義な発話行為として解釈する」(p.270) ことの重要性を述べている。

2) 造形行為の発達を促す保護者の関りについての松本の観点

松本⁹⁾¹⁰⁾は、麻生¹¹⁾の理論に依拠して、造形行為の発達を研究している。松本¹²⁾によれば、描く、造るといった造形行為は、まなざし、指差し、名指しと同様に対象を他の人と共有する行為の一つである。即ち、言葉と同様に造形行為は対象を他者に対し象徴的に示すことであり、「造形表現（志向性）の形成過程とは、他者との相互行為や相互行為の場といった対他的『文脈』や『状況』を背景として形成され、その人間社会における＜対象＞と＜その意味＞の共同化（同型性）として成立する」¹²⁾。

実際、彼ら夫婦とその幼い子どもとの相互行為の参加観察¹³⁾において、子どもが最初に示した鉛筆で線を描く感覚運動行為を親が絵を描いていると解釈することで、恣意的な行為に対象を描くという意味が与えられたことが観察されている。そして更に、顔を描くように求められた子どもが「おめめをみつつ」と歌いながら丸を描いたのに対し、母親はその一つに「アーッ、これなに。オクチ？」と述べ、子どもはそれに従い「オクチ」といいながら重ね描きをすることが観察されている。この点について松本は「『オクチ』が（に）見えたから『オクチ』を重ね描いたのであり、『おくち』と発話した。同様に『オクチ』と発話し『オクチ』を重ね描いたから『オクチ』が見えるようになったというべきであろう。」¹³⁾と述べている。相互行為の中で対象の造形表現様式が大人と子どもの間で共同化されたと考えることができる。

3 造形行為と言葉の発達の基盤を形成する保育者の関り

このテーマについても麻生¹⁴⁾の示した段階にそって考察する。

1) 欲望する身体の成立（誕生～6か月ごろまで）

麻生は、「赤ん坊の『欲求』や『要求』といったものは、赤ん坊の周りの人々が赤ん坊のなんらかの表情や行動を赤ん坊の『これこれしかじか』の『欲求』や『要求』として解釈し、そのような『欲求』や『要求』をもつものとして赤ん坊に働きかけることによって、初めて現実化するものなのである」(p.92) と述べている。即ち、子どもの行為（泣き、目を合わせる、微笑、発声、手伸ばし、等）のいずれにおいても、その背景にある欲求を読み取ろうとする保育者の関りが不可欠であると考えられる。

2) 行為の共同化（生後4か月～8か月）

麻生によれば、子どもの足の動きに対する大人の声かけ（ドスンドスン）から、その行動がコミュニケーション活動となることを意識するようになること等は、「行為の共同化」の始まりである。そこから進んで、自分の対物行動に対し、大人が主体的に反応して行動を起こすことを期待し、自分の方から大人を見つめ、自ら足をドスンドスンとさせるようであれば、それは「共同化された行為」の水準にあると思われる。

保育者には、この時期、赤ん坊の行動を模倣したり、発声等に置き換えることで赤ん坊とコミュニケーションをとることが求められる。人とのコミュニケーション意欲の低い子どもの場合は、インリアル・アプローチ¹⁵⁾が有効かもしれない。この方法では、子どもが楽しめる一定の型（フォーマット）のある遊びを導入することで、遊びの予測や大人の行動への期待を高め、期待の行動が生起しない時（大人が待つ時）、子どもの自発的で伝達意図のある身体行動が出現するように工夫する。そして、子どもからそのサインが現れたら、その行動を起こした身体部位に触れるとともに伝達意図にそった反応をし、自分の行動が他者を動かすこと、そしてどの身体行動が効果的であるのかを子どもが認識できるようにしている。

3) 共同化される世界と身体（8か月～1年）

麻生は、身振りを「他者に向けた意図的で随意的な

しぐさ」(p.263)と限定しているようである。また、身振りとは具体的な行動ではなく、「間接化、儀式化される必要」(p.262)があり、「記号として機能する“身体”(しかも他者と同型的な身体)の獲得こそが音声言語・サイン言語獲得の土台」(p.391)となる可能性がある。8 か月ごろには対象に手を伸ばすような「原身振り」と呼べるようなものが生じるが、それは「対象に対する志向性を表出」(p.277)しているのか、単に対象をつかもうとする予期的筋肉運動なのかははっきりしない。次第に身振りとして現れるのは、ギビング、手差しなどである。10 か月ごろには、「ほしいものを手差しして訴え声を出し、しかも人をはっきり見つめて訴えるのが確認され」(p.304)ている。

この段階の子どもにとって、言葉や造形行為の基礎として、身振り(指差し、ギビング、模倣、物を見せるなど)によるコミュニケーションを理解し、反応することが重要である。身振りが「間接化、儀式化」され、具体的状況を超えた記号として機能するためには、多様な場面で身振りが応用される必要があるかもしれない。身振りによるコミュニケーションを促すインリアル・アプローチ¹⁶⁾の一つの事例として、プレイヤーにカードを入れるとことばや歌が流れるトーキング・プレイヤーを使った4歳(知能は1歳前後)のダウン症の子どもとの遊びの場面が紹介されている。最初は子どもがカードを入れようとしてうまくいかない状況で、先生が子どもの意図を察してかけてあげている。この状況を改善するため、大人に渡すという伝達行為を子どもが示すまで待つことをしている。この事例では、カードを受け取った後、子どもが先生を見るまで待つこともしている。この結果子どもは、視線を向け、声を出し、行為として要求を伝えることができるようになる。

4 造形行為と言葉の相互作用

以下では、造形行為と言葉の深い関りを示す研究を紹介する。

1) 造形行為を通しての言葉の発達

造形教育が子どもの言葉やコミュニケーション力を養う効果があることを示す研究は、いくつか散見される。小林¹⁷⁾は、年長児の粘土遊びの実践を通して制作活動の質や創造性が子どもの発話や非認知的能力の伸長を促すことを明らかにしようとした。実践事例の一つとして、「きょうりゅう」の胴体だけの制作で物足りない状態の子どもたちに対する保育者の支援を紹介している。

「活動が停滞していると判断した保育者は、他のグループの子どもたちが作った(お化けやしき)を『きょうりゅうのお家』として紹介しきょうりゅうをいれてあげることを提案した。保育者の声かけによってイメージが広がったT児、O児らは家にいれるために完成させようという気持ちを持ち、意欲的に制作に取り組み始めた」¹⁷⁾

森¹⁸⁾は、小学校2年～4年の知的障害の子ども達を対象に、造形活動を通したコミュニケーション能力の育成に関する研究を行っている。この研究では造形活動における知的障害児の発話を分析して11のカテゴリーを抽出し、それらを構造化してコミュニケーションモデルを構築している。このモデルの基本となる仮説は、見本や素材さらには作品からイメージを膨らませ何かに「見たて」という『造形物による連想』のカテゴリーの広がりや深まりにより、コミュニケーションが促進する¹⁸⁾というものであった。例えば、子どもが粘土でライオンを作っている時に保育者の「手と足もつける」という発言は、子どもに「見立て」に気づかせ、「他児の作品を意識した行動」を促した。結果から、「造形物による連想」等のカテゴリーと、コミュニケーションの質的レベルとの関係を図示することができ、モデルの有効性が確認された。

山口ら¹⁹⁾の研究は、造形制作の子どもとのコミュニケーション力というより、人間関係形成能力を育てる効果を明らかにすることが目的である。その基本的考え

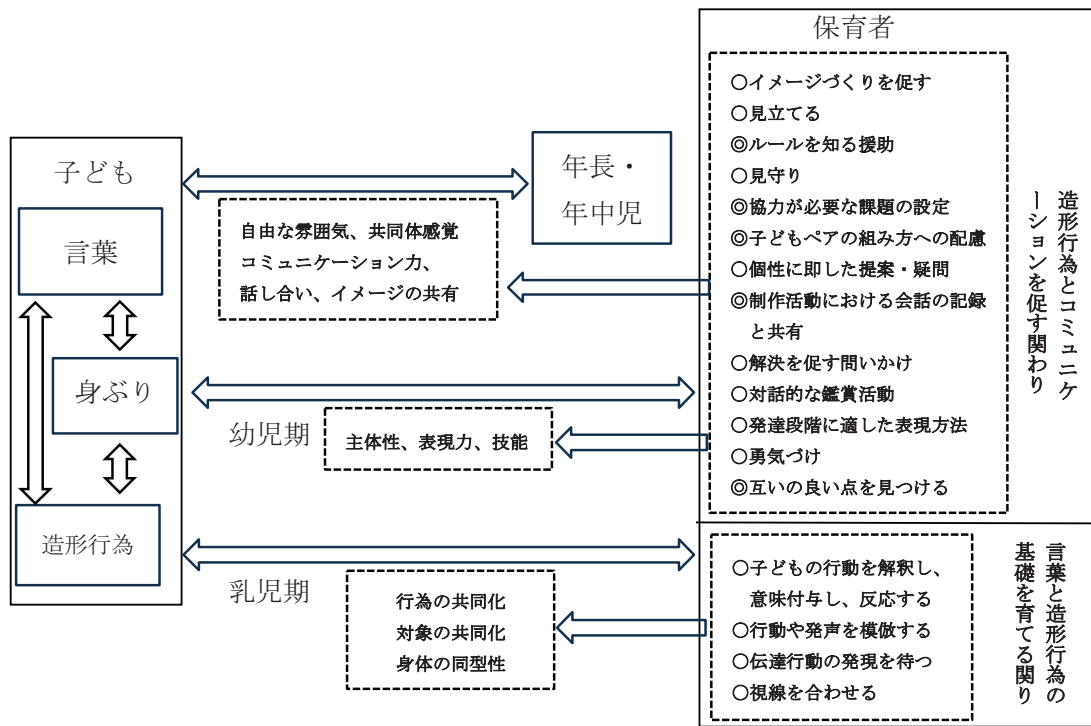


図1 造形行為と言葉の発達を促す保育者の関わり

は、子ども同士の関係性を深めるには、「子ども同士でアイデアを出したり、共有したりしやすい『寄せがき方式』²⁰⁾が最適であるというもので、それを確かめるため双六の共同制作と双六遊びの教育実践を行った。双六遊びでは、升目に「好きな動物を教えてね」などが書いてあり、友達の前で発表する機会となるとともに友達に関心を持つ機会となった。双六の共同制作では「色について自分の気持ちを伝え合う姿」「描きたい絵について話し合う姿」などの事例があげられ、子どもの言葉やコミュニケーションを促すことが示された。双六遊びでの保育者の援助としては「ルールを知るための援助を行いながらも、子どもがたのしむことができる援助を行っていく」¹⁹⁾ことの必要性を述べている。また双六の共同制作では実践者が介入しない時の方が子ども同士の交流が促されることから、実践者の見守る姿勢の重要性が指摘された。しかしながら、子ども達だけでは意見がまとまりにくいような状況を見極め、

援助するという視点も必要とされた。

2) 言葉を通しての造形行為の発達

若山ら²¹⁾は、5歳児の協働描画の成立要因として言語的行動が重要であることを示唆する研究を行っている。彼らは、分担して作業を行う「共同作業」と一緒に一つの作品を作る「協働学習」とを区別し、アイデアの伝達が必要な現実には存在しない想像上の非再現的表現（例えばお化けトラックの描画）を幼児が協働で進める場合の成立要因について検討した。その結果、協働描画が成立した2グループに見られたカテゴリーは、「他児描画の言語化」「連想」「模倣（言）」「描き足し」であることが示された。若山らは、参加児の行動特徴を分析し、「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」²¹⁾と述べている。

堀田²²⁾は、描画表現は他の子どもとの相互（応答）行為によって展開していくという考えに基づき、描画表現における子ども同士の微視的な相互行為を隣接ペアという視点から分析した。まず他児の応答行為に関し、「新たな展開」として拡張、依頼、提案の3カテゴリー、「維持」として興味関心、短答、模倣、疑問、感情表現、賞賛、共感、注視の8カテゴリー、「反発」として修正と指摘の2カテゴリーが導出された。同様に描画行為児の応答行為として全部で9カテゴリーが導かれた。他児の応答行為と描画行為児との応答行為の組み合わせが隣接ペアとして、それぞれにおける生起数が求められた。結果として、生起数の高い隣接ペアは、「提案—取り込み」「疑問—短答」「感情表現—感情表現」の3つであった。実際の事例に基づき、この3つの相互行為（隣接ペア）がどのように描画表現を展開させるのかが具体的に示された。保育者の関りについても子どもの3つの隣接ペアを参考に、①提案の抽象度を子どもの個性に合わせることで、②疑問についても「幼児の個性や状況に応じて内容や伝え方を工夫する」²³⁾こと ③豊かな感情表現がなされるよう「音楽や踊りなどが自然にできる、自由で開放的な雰囲気づくり」²⁴⁾などが重要であると論じている。

3) 言葉と造形行為の好循環

高梨・小林²³⁾は、共同制作の過程で子どもたちの会話をホワイトボードに絵と文字で書き留め、共有することが、「造形活動に対する思考や『お話』を膨らませ、さらなる発話を促すとともに、造形活動の展開を促進させる」²³⁾と述べている。また、子ども達の「この迷路つままない」という発言に対して保育者の「もっと楽しい迷路にするためにはどうしたらいいかなあ？」という問いかけが道路の道沿いにお店を出すという子どもの新たな提案につながった例が示された。高梨・小林は、「子どもの協同的活動におけるイメージの共有は主に保育者の発話＝質問や賞賛、誘いかけなどの発話によってなされているようである」²³⁾と述べている。

布施ら²⁴⁾は、子どもの描画が命名性をおび、お話し

と結びついているというガードナーの指摘に関し、写実的表現が困難な3歳児でも貼り絵であれば可能であることから、貼り絵においても『命名的』性格や物語性が見られることを検証しようとした。制作した貼り絵について子どもと会話（『対話的な鑑賞活動』）をすすめたところ、最初から「おうちのおにわ」といった明確なイメージがあり、そこに「きいろいへびがあそびにきたよ」といった物語の展開がなされるタイプのものから、明確なイメージがないまま制作がおこなわれ、命名や物語が後付けとなるタイプのものまで認められた。布施らは「本実践は制作活動を介しての対話によってイメージが共有される（社会化される）喜びを子どもが味わい、それが次なる制作と発話を促進するという好循環を生むことを示している」²⁴⁾と述べている

5 造形行為を促す保育者の言葉かけ

柿原²⁵⁾は、アドラー心理学の視点に基づき、「勇気づけをしながら共同体感覚を育て、『主体的・対話的』で深い学びへつなげることが大切であろう」²⁵⁾と述べている。特に「ほめる」ことについて、子どもの成長を促すために必要である一方、他者をコントロールすることにつながる恐れがあるとも述べている。このようなリスクを避けるために、「評価する部分を成果物から制作中へと視点を向けることが要点である」と考える。成果としての作品主義から、発想や造形活動における子どもの気持ち、思いに目を向ける『造形観』を大切にしたい」²⁵⁾と述べている。また、「造形教育の中で子どもが他者の作品の鑑賞をし、お互いのよいところを認め合う」²⁵⁾ことの重要性についても言及している。柿原は、造形教育の3つの目標、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力」、「学びに向かう力、人間性等」にそって高山²⁶⁾が示した肯定的な言葉リストから造形教育にあてはまるものを抜粋している。

6 考察

本研究では、子どもの言葉と造形行為の発達を促す保育士の関りについて、文献研究を行った。特に造形表現に関する研究とそこで提言されている保育士の役割をいくつかの視点から整理した。その結果、図1に示すように、子どもの発達段階および対象が個人なのか集団なのかに応じた保育の目標と支援の違いを示した。

まだ造形行為も言葉も習得できていない段階の乳児期は、「言葉と造形行為の基礎を育てる関り」が求められている。この時期には「行為の共同化」「対象の共同化」「身体の同型性」などが形成され、そのための関りとして、「子どもの行動を解釈し、意味付与し、反応する」「行動や発声を模倣する」「伝達行動の発現を待つ」

「視線を合わせる」などがあげられる。即ち、言葉と造形行為の基礎としての身ぶり言語（指差し、ギビング、模倣、物を見せるなど）が「他者との相互行為や相互行為の場といった対他的「文脈」や「状況」を背景として形成」²⁷⁾される。

幼児期の造形表現行為における保育者の具体的な「造形行為とコミュニケーションを促す関り」についても図1に示すとおりである。これらは、各文献において提言された内容をまとめたものである。幼児期になると、保育者は幼児一人を保育の対象とする時もあるれば集団を対象とする時もある。幼児一人の場合は、ねらいとして主体性、表現力、技能の育成が求められる。そのための保育者の関りとしては、図1の一重丸で示した項目で、「イメージづくりを促す」「見立てる」「見守り」「個性に即した提案・疑問」「解決を促す問いかけ」「対話的な鑑賞活動」「発達段階に適した表現方法」「勇気づけ」などがあげられる。一方、二人以上の子どもの共同・協働して造形活動に携わる場合は、自由な雰囲気、子ども同士のコミュニケーション、話し合い、共同体感覚等を育成することが保育士の目標となる。そのための保育者の関りとしては、上記の一重丸の項目に加えて、二重丸で示した「ルールを知る援助」「協力が必要な課題の設定」「子どもペアの組み

方への配慮」「制作活動における会話の記録と共有」「互いの良い点を見つける」などがあげられるが、これらは家庭では十分に育成できない側面である。

7 本研究の課題

図1は暫定的なもので、その内容も十分精査、網羅されたものではない。今後は文献検索の範囲を広げるべきであるし、子どもの造形表現行為を深める保育者の具体的関りについてももっと多くの保育者、研究者の意見を参考にし、示唆に富んだ豊かな内容とする必要がある。

引用文献

- 1) 文部科学省・厚生労働省・内閣府(2018)『平成29年告示幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領<原本>』チャイルド本社
- 2) 横田咲樹・高橋慧(2022)「幼児期における造形的思考力への着目と造形活動を捉える視点」『美術教育学研究』54, 385-392
- 3) 山口美梨ほか(2020)「保育施設における子どもの人間関係形成能力を育む共同造形制作のための基礎的研究」『岡山大学教師教育開発センター紀要』10, 259-271
- 4) 山口美梨ほか(2021)「保育所4歳児学級における子どもの人間関係形成能力を育む共同造形制作による双六遊び」『岡山大学教師教育開発センター紀要』11, 179-193
- 5) 小林俊介(2019)「子どもの制作活動における発話と非認知的能力の活性化」『美術教育学研究』51, 169-176
- 6) 佐藤友哉(2022)「オノマトペの保育教材化一領「言葉」と領域「表現」の統合を企図して一」『清泉女学院短期大学研究紀要』40, 1-13
- 7) 麻生武(1987)「行為の共同化から対象の共同化へ――生後11から20カ月における乳児Nの”人”とし

- ての成長一」『相愛女子短期大学研究論集』34, 87-135
- 8) 麻生武(1997)『身ぶりからことばへ 赤ちゃんにみる私たちの起源』新曜社(引用したページ数については本文中に掲載)
- 9) 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
- 10) 松本健義(1996)「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(2)ー「顔」の描画表現形成における知覚的同一性と相互行為文脈への依存性一」『美術教育学』17, 231-245
- 11) 前掲8)
- 12) 前掲9)
- 13) 前掲10)
- 14) 前掲8)
- 15) 里美恵子ほか(2005)『実践インリアル・アプローチ事例集ー豊かなコミュニケーションのために』日本文化科学社
- 16) 前掲15)
- 17) 小林俊介(2019)「子どもの制作活動における発話と非認知的能力の活性化」『美術教育学研究』51, 169-176
- 18) 森芸恵(2016)「造形活動における知的障害者の言語・非言語コミュニケーションの事例研究」『芸術学研究』21, 81-88
- 19) 前掲4)
- 20) 前掲3)
- 21) 若山育代ほか(2009)「5歳児の協働描画の成立要因に関する一考察ー非再現的表現「お化けトラック」を取り上げてー」『学習開発学研究』2, 51-60
- 22) 堀田由香里(2019)「5歳児の描画活動における他児との相互行為に関する微視的分析ー隣接ペアに着目してー」『保育学研究』57(2), 30-42
- 23) 高梨明恵・小林俊介(2017)「子どもの制作活動と発話に関する研究ー発話の記録と共有」『山形大学教職・教育実践研究』12, 1-10
- 24) 布施あかねほか(2016)「子どもの制作活動と発話に関する研究ー貼り絵における「命名」的性格と物語性」『山形大学 教職・教育実践研究』13, 19-28
- 25) 柿原岳史(2022)「造形教育における言葉がけの一考察」『安田大学紀要』50, 125-130
- 26) 保育(Care and Education)の専門性を高めるページ、高山静子(2018)「幼児期の終わりまでに育てたい「話し言葉」のリスト(試案11)」
<https://care-education.jimdofree.com/>
- 27) 前掲9)