

子どもの製作活動と発話に関する研究

—貼り絵における「命名」的性格と物語性—

布施 あかね¹⁾ 高梨 明恵²⁾ 木村 重子³⁾ 佐藤 郁子⁴⁾ 小林 俊介⁵⁾

【要約】子どもの描画活動については、幼児期における「命名」的表現を経て図式的表現に至ること、またその作品は「お話」や「物語」に関するものであり、視覚的対象の透視図的な再現を目指したものではないことが指摘されてきた。本研究では山形大学附属幼稚園年少組（3歳児）の貼り絵の活動を通して、クレヨンなどの画材による直接的な描画によらない製作活動においても「命名」的性格や物語性がみられることを実践的に検証した。また、この過程で子どもから作品の意図や表現について聞き取りを行ったところ、作品が表現する「お話」について多くの発話を引き出すことができた。このことから、作品を介しての対話的な鑑賞活動が子どもにおける言葉の育ちを促すことや、言葉や直接的描画による表現が未成熟な段階の子どもにおける貼り絵の教育的な有効性が示唆された。

キーワード：子ども，貼り絵，命名，お話，発話，対話的な鑑賞

1. はじめに

子どもの描画活動については、「なぐり描き」から図式的表現に至る過程で「命名的」な段階を経ることが指摘されている。図式的表現においては、描かれたものが指示する対象が大人である鑑賞者にもそれと認識される指示的表現が成立しているが、命名的段階においては、描かれたものと指示する対象の関係は恣意的で、子どもがそれと「命名」することによって成立するようなものである。金子一夫によれば、例えば図1においては小さな丸や短い線は子どもがそれを名指す限りにおいてさまざまな物と結びつくが、図2においてはそれとみてわかるようなカエルやチューリップの図式的・シンボリックな表現が成立している¹⁾。ガードナーはこのような命名性がしばしば子どもによる身近な出来事によるお話と結びついていることを「形の出まかせ話」と形容している。ガードナーによれば「ドラマティスト」としての子どもたちは「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²⁾」しており、

それは子どもの内的生活と強く結びついている。そして指示的・図式的な描出が難しい段階の子どもは、自分が描く丸や線をさまざまな物に見立て、「お話」を語ろうとする。金子も指摘するように、写実的な表現に至る以前の段階における子どもの絵は一般に「何らかのお話がある場面の表現である」。すなわちそれは「ほとんどが『何が何々をしているところ』の表現」であり、「大人のような作者の固定した一視点からの瞬間的な映像ではなく、お話や内的イメージ世界の表現となる³⁾」。そしてガードナーはこの時期の子どもたちが描く作品が優れた造形性を示すことを繰り返し賞賛している。

貼り絵は描画に近い製作活動といえるが、子どもの発達段階と作品表現との関連について指摘した研究は少ない⁴⁾。本研究では山形大学附属幼稚園年少組（3歳児）の貼り絵の活動を対象に、クレヨンなどの画材による直接的な描画によらない製作活動においても命名的表現やお話の表現がみられることを検証する。具体的には、保育者の聞き取りを通じて得られた子ども自身による貼り絵の説明を分析し、表現の命名性や物語性について検討を行う。加えて、貼り絵作品を介しての保育者との対話が子どもの発話を促すことを示し、言葉や直接的描画による表現が未成熟な段階の子どもにおける貼り絵の教育的な有効性、すなわちイメージを育て言葉を育むうえで

1) 山形大学大学院地域教育文化研究科在学

2) 山形大学附属幼稚園

3) 山形大学附属幼稚園

4) 山形大学附属幼稚園

5) 山形大学地域教育文化学部

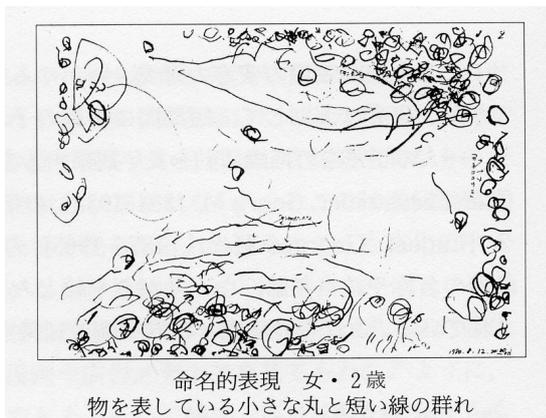


図1 命名的表現 [金子・(2003) p.96]

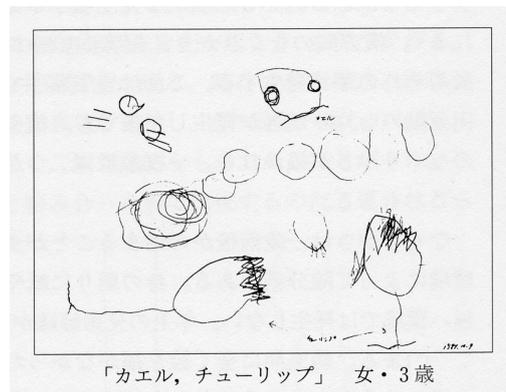


図2 前図式的表現 [金子・(2003) p.96]

の貼り絵製作の有効性を検証したい。

命名的表現は図式的、象徴的表現が困難な発達段階の子どもが「お話」やイメージを伝えるために行われる表現であり、そこに「見立て」が成立する。貼り絵は描画よりも容易で、かつ見立てや命名的表現が生じやすく、3歳児がお話や内的イメージを伝えるのに有効な、発達段階に適した表現方法と考えられる。

山形大学附属幼稚園では例年貼り絵を3歳児の活動として行ってきたが、本年は「おうちをつくろう」という題材の提示をした。ダンボールの台紙を幼児の希望の形に合わせて切り取り、素材や技法の選択を幼児の自由に任せたことで、子どもはさまざまなイメージをふくらませ、さまざまな表現を展開することができた。また、保育者との会話を通じて3歳児としては豊富な発話を促すことができた。

2. 実践の経緯

山形大学附属幼稚園では今年度より幼児の言葉の育ち（幼児期に育てたい言葉）を研究テーマに取り上げている。しかし、3歳児は発話や子ども同士の対話は必ずしも活発ではなく、また語彙も豊富ではないため、内面の育ちとともに発話を促す遊びや環境設定が必要と考えられた。そこで、3歳児の活動として貼り絵が取り上げられた。貼り絵ならば、器用・不器用に拘わらず製作活動をある程度展開させ得ると同時に、自由に製作させるなかで子どもの思いやイメージを醸成することができると考えたからである。そして、その作品に込められた思いを聞き取り、発話を促すことを試みてはどうかと考えた。

実践は5月14日、11時半から12時まで行われた。3歳児2クラス（うめ組17名、もも組17名）それぞれの保育室に分かれて実施したが、台紙や貼付け

る紙素材など、できるだけ同様な環境になるよう配慮して行った。

台紙となるダンボール紙は一辺約30cmの正方形にカットされたものを使用し、保育者が子どもの望む形にはさみでカットした。ただ角を丸く切り落とすだけのものや、蝶々、車、木など、具体的な形に加工したものもある。この台紙の形の多様さは、子どものイメージの幅の広がりを見せている。

先述のように、今年度以前にも貼り絵による製作活動はおこなっていた。しかし、お皿の上に「ごちそうをつくる」、あるいはティッシュ箱の上に「おべんとうをつくる」など、題材の提示の仕方が限定的であり、台紙・基底材の形態も画一的であった。そのため、必然的に制作物も料理のようなものになり、表現や発話も「トマト」や「ブロッコリー」など、子どものイメージが広がりにくく、定型的・説明的になったという反省があった。

一方、今回の製作活動では、「おうちをつくる」という題材を提示はしたが、子どもにイメージを自由に展開してほしいという願いから、見本は示さないことにした。また台紙の形を限定せず、「おうち」以外の表現も許容することで、多様なイメージが展開されることになった。日常生活から夢の世界まで、多種多様な作品群が登場した。これは、題材を限定して指導していた以前の製作では見られない展開であった。

台紙の準備が整うと幼児主体の製作となる。貼付ける素材として準備されたものは主に色紙（単色無柄のもの）と水玉などの柄のあるもの）と花紙であった。製作過程で幼児から希望があれば紙テープや毛糸等を追加し、保育者はできる限り子どもの希望に沿うよう対応した。

作業内容は主に〈素材の加工〉と〈のり付け〉の二つである。〈素材の加工〉について、3歳児クラスでは未だはさみを使用させていないため、紙の裁断は手で“ちぎる”。この作業は、新聞紙をちぎった焼きそば作りや、マスキングテープをちぎって飾る“母の日のプレゼントづくり”で指導を重ねており、幼児には浸透した内容であった。この日の指導では、ちぎった後の紙を“まるめる”“ねじる”などの作例を見せた。〈のり付け〉は今回初めての実施になる。そのため、容器に入ったのりの使い方、指につける量などの指導を行った。また「つなげる」など表現の工夫をした子どもの作品を他の子に「●●さんはこんなふうをしているよ」などと紹介し、参考にさせたりした。子どもたち自身もまわりの子の表現の工夫を進んで取り入れていたようである。

うめ組ともも組で、作業の順序が違った点がある。それは、紙を“ちぎる”タイミングだ。もも組では“ちぎる”行為に集中させるために、先に無作為に“ちぎる”ことから始める。そしてできた紙片から使うものを選び、のり付けを行った。対してうめ組では、台紙を渡し、のり付けをする前提で紙を選んで“ちぎる”ことをした。計画的な作業を試みたと言える。手順の違いで作品に影響があったかということ、確かに、幼児の意識の中では違いがでたかもしれないが、完成したのを見ても明確な差は感じられない。紙の大きさ、貼る量など、両クラスともさまざまであり偏りはなく、共に幼児の表現がスムーズに進んでいると感じさせる。

作業時間は30分間。早い幼児は集中的に作業をおこない、5分程で完成させた者もいるし、逆に、紙の形をじっくりと吟味しながら、時間の限り製作した者もいた。

次に、完成した作品の意図を明らかにするため、保育者が幼児一人一人への聞き取りを行った。聞き取りに関しては、保育者のイメージを押しつけず、子どもの作品に対する思いを自由に話してもらうことを優先した。そのために「これは●●でしょ？」などとは言わないようにし、まずは「これはなあに？」と問いかけ、子どもの自発的な発話を待つことにした。発話が進まない子どもには追加的な言葉がけを行った。その際には「そこには何があるの？」「●●ちゃんはあるの？」など、子どもが質問に対する説明を通じてイメージを広げ、発話が促されるような言葉がけを行うよう心がけた。

聞き取りをした子どもの言葉を添えて、作品を子

どもと一緒に廊下の掲示板に展示することにした。まず掲示板に色模造紙の台紙を貼り、その上に作品の天地や向きを子どもに確認しながら固定していく。上下二列に並べながらも、堅苦しい展示にならないように高さに変化をつけ、それぞれの作品の間隔も大きめに空けた。

5月19日には、他の作品にも関心を向けるように「クレヨンの散歩」と称した時間をとった。幼児にクレヨンを持たせて、大きく空けた間の色模造紙にそのクレヨンをあてたまま散歩をする。クレヨンを進ませながら壁を見て歩くことで、自然と他者の作品に目を遣り、関心を持つよう促している。

3. 考察

この製作活動中において、子どもと保育者の対話が幾度となく交わされている。作業前の台紙の準備や作業中の声かけ、そして完成後の聞き取りである。以下、子どもの作品に対する説明と作品の表現とを照らし合わせることで、子どもの表現における命名性と物語性を検証する。加えて、保育者の問いかけと子どもの発話の関係について考察したい。

主な作業である「紙を貼る」時点で素材に何らかの命名が行なわれ、物語が進行していると想像されるわけだが、中には異なるパターンの作品があった。それは命名や物語の後付けであり、保育者の発話の促しに応じて発生する、「出まかせ」のパターンである。今回はそれぞれの傾向が顕著に現れた作品を取り上げ考察を試みたい。

◎タイプI 製作中に命名と物語の展開が行なわれ、製作意図が明確で作品とコメントの整合性が高い。

〈表1：作品No. 1；男児A うめ組〉

うめ組での製作活動は、台紙となるダンボールをどう見立てるか考えることから始まった。先に述べたように、渡された正方形のダンボールを加工する場合は、希望する形を伝えて保育者がはさみでカットした。そのため台紙を準備する段階で幼児たちとの対話があり、製作のイメージが明確にあるかが窺える。これに対して、台紙の成形をしない場合はその判断が難しい。

A児の場合は、先に青色の花紙を確保し「おいけ」と称してのり付けしている。そのため、最初から「おうちのおにわ」という明確なイメージがあったと推測できる。

コメントの中でユニークなのは「あいすくりーむ」

と「めだまやき」の登場だ。好きな食べ物を命名することは自然だが、「おにわ」を舞台にして「めだまやき」が出てくるのは、物語として意外性がある。この場合、イメージが先行して作られた「おいけ」の成立とは異なる経過を辿ったのではないか。指導のもと丸められた花紙を画面に置くと、その形状から「あいすくりーむ」や「めだまやき」に見えた可能性が高い。

うめ組では幼児からの希望で、ひもの類（紙テープや毛糸など）が追加された。「きいろいへび」は、その黄色の紙テープを螺旋状のまま貼付けてあり、作品を立体的で躍動感のあるものに仕上げている。物語の観点からも、「おにわ」の訪問者ながら作品の主人公であり、カラフルに彩られた庭をうねり歩いてその後の展開をも予感させる存在だ。A児の豊かな創造性が現れた作品になっている。

発話の過程は以下のものであった。保育者が「これはなあに」と聞くと「おうちのおにわだよ」とA児は答えた。そこで発話が止まったので、重ねて「おうちのおにわには何があるの」と聞いたところ、「おいけとおはながあるよ、ぼくはあいすくりーむをたべているよ。きいろいへびがあそびにきたよ」と、「おいけ」や「おはな」、「あいすくりーむ」、「へび」に対応する箇所を指さしながら一気に話した。このことから、それぞれの事物に一定の対象との結びつきがあることがわかる。

〈表1：作品 No. 2；男児B もも組〉

もも組では、紙を“ちぎる”作業の指導から始めている。うめ組の作品である No. 1 と比べると使用した素材の面で違いはあるが、印象としてどちらも豊かな物語が展開されており、明確な差異は感じられない。

B児は几帳面な性格である。洋服をたたむ習慣も既に身に付けており、丁寧に慎重な作業を好む。今回の製作は、色紙の形を吟味しながら時間をかけて進められた。中には5分程度で完成させてしまう幼児もいたが、B児においては当日30分の製作時間では足りなかった。もも組では希望する幼児数名が翌日も作業の続きを行ったが、B児もその中のひとりである。

くしゃくしゃに丸まったままの紙を貼付けることも可能だが、B児は丁寧に伸ばしながら貼付けた。作品中央の大きな緑の色紙には細かなしわがみられるが、これは本人の意図ではないかもしれない。先

に紙をちぎり“まるめる”“ねじる”行為を実践していたために、図らずもついでにしまった。しかしそのしわの風合いが、柔らかな作品世界を醸し出すのに効果的に作用している。

B児は、台紙の四つ角を丸く整えるよう希望した。後に作られる「おつきさま」の形をしていたとしたら、この時点で明確なイメージをもっていたことになる。作品右端中央に黄色の色紙が貼ってあり、これが「おつきさま」だ。作品はその「いえ」だとコメントにあるが、画面全体を指すのか、一部を指しているのか定かではない。もし、画面全体で「いえ」だとするなら建物内の描写であろうし、「おつきさま」がいる空間は閉塞的に見える。だがここに「ひこうき」が登場することで「いえ」の意味は抽象化され、場面は天空へと移り空間の広がりもたらされた。

この「ひこうき」にはB児のこだわりが感じられる。配色が背景と似ているため同化しやすいが、側面から見た飛行機の形を良く表現しているからだ。緑色の機体に黄緑色の窓、そしてチェック柄の翼がついている。そして窓の中には、小さいながらも顔と判別できる形で「ぼく」が加えられた。

このように描写的な形の存在は、明確なイメージのもとに作業が行なわれていたことを証明する。イメージがあり目的があり、作業が付随する。この流れは子どもの成長に応じて色濃くなっていく傾向であり、3歳児にしては大人びたものだ。命名性を越えた指示性、すなわち前図式的な性格を感じさせる。

とは言え、作品内容は「おつきさまのいえ」という非常に幻想的なテーマであり、物語性という幼児期の特徴を強く感じる。この幻想的な場面に描写的な「ひこうき」が登場することで、B児が命名的な表現の段階から前図式的な表現の段階へ移行する過渡期にあることを感じさせる。

A児とは異なり、聞き取りには時間がかかったが、その結果B児のイメージ豊かな表現に対応する発話を促すことができた。保育者が「これはなあに」と尋ねると「おつきさまのいえだよ」とB児は答えた。そこで発話が止まったので、さらに発話を促すために「おつきさまのいえなんだ」と共感する言葉がけを行うと、B児は「おつきさま」にあたる黄色い紙を指さしながら「つきがでて ひこうきにぼくがのってるの」と答えた。そこで「ひこうきはどれなの」と尋ねると「これがひこうき」と、飛行機を表した部分を指さした。

◎タイプⅡ 製作中に明確な命名と物語の展開が行なわれず、保育者の発話の促しによって創作され、後付けが色濃いコメントを有する。

〈表1：作品 No. 3；男児C もも組〉

C児が使用した台紙のダンボールは、保育者の手が入っていない正方形のものをそのまま使っている。そのことから、製作を始める前に何を作るかという具体的なイメージは無かったようだ。過程を見ていた保育者もそう感じていた。当初、感覚にまかせ作業を進めたとみえる。

作業の中でC児は紙をねじる作業に注目し、こよりにした紙を多用している。直線的なこよりの使用が2本。くの字型に曲げられたものが1本。そして、鎖状に三つの“輪”がつながっている。ひねった紙を使用した幼児はいるが、このように明確なこよりを作成したのはC児だけである。このことから、保育者から指導を受けた紙を“ひねる”行為を発展させ、C児自身で紙ひもを作る工夫に到達したことが窺われる。

もも組では、紙テープ、毛糸などのひも状の素材は使用されていなかった。そのため、このこよりで生み出される曲線は特徴的な表現だ。C児が、他の作品と見比べて自分の作品の特徴を認識したかは確認できないが、こよりで作られた“輪”に対する特別な思い入れがあったのではないだろうか。そのことがコメントにも表れている。

保育者が聞き取りを行なうと、「何を作ったのか」という問いかけに対して不安定な回答を返した。右上の丸いものに対して製作中に尋ねた時にはC児は「ドーナツ」と答えたが、作品を掲示するときに保育者が再び尋ねると、今度は「ほたて」と答えた。このように答えが変化したのは、製作時にしっかりとした意味付けがなされていなかったことを物語る。

「ドーナツ」は幼児の好きな食べ物であるが、「ほたて」はなぜ登場したのだろうか。保護者の話では、C児が日常生活で「ほたて」を好んで食べていることは無く、それどころか、まだ食べてもいないという。この作品に「ほたて」のイメージを当てはめた理由は不明である。ただ、母親の出身地が北海道であること、園内では「ほたて」の貝殻を遊び道具として置いてあることから、「ほたて」を好ましい物として認知していた可能性があるだろう。「やわらかいところと つめたいところが すき」との描写は、誰かの発言を聞いた記憶が残っているのだろうか。

いずれにしても、完成した後であっても幼児の物語

は作品上で展開し続けている。日によって異なる物語になり、“輪”に対して異なる「命名」が行なわれた。

C児は話好きであり、保育者との対応を楽しむ「出まかせ」的な、命名的な性格の強い表現に対応する発話過程を示した。製作には非常に時間がかかっていたので、製作中に保育者が「なにをつくっているの」と尋ねるとC児は「ほたてがすきなの」と答えた。そこで「ほたてはどれなの」と尋ねると「やわらかいところとつめたいところがすきなの」という答えをした。さらに右上の「まるいものはなあに」と尋ねると「どーなつもすきなの」と答えた。ところが作品を掲示するときに「これはなんだっけ」と再び尋ねると、丸いものを「ほたて」と答えた。

◎タイプⅠ+Ⅱ 製作中には明確な命名が行なわれたが、保育者との対話の中で変化し、別の物語が創作された。

〈表1：作品 No. 4；女児D うめ組〉

D児は、作業当初から明確に作りたいイメージがあった。台紙のダンボールを木の形に成形するよう、保育者に希望しているからだ。台紙上部の円形部分は木の葉が生い茂る場所に当たるので、最初に紙を重ねて貼っていく。木のイメージが先行していた割には、緑の色紙だけに偏ること無く多彩な紙を貼っていることで、D児の豊かな色彩感覚が読み取れる。

作業なかばで、D児は保育者に茶色のひもを要求した。準備した素材の中に紙テープがあったが、ひもはなかった。木の枝の表現には、もっと細くて茶色のものが必要だと思いついたのである。それを受けて保育者は、茶色の毛糸を手渡した。毛羽立ちのある特徴的な毛糸だが、D児はそれを受け入れて使用した。先に木の幹部分に丸めて貼り、その後上部の枝の広がりを表すため、縦横伸びやかに貼り進めていく。

製作の一連の流れを見ていくと、D児の再現的な表現へのこだわりがみてとれ、その時点で明らかに命名がおこなわれているとわかる。ところがそのシンプルな再現性は、後日幼児の中で飛躍をみせた。

「おうちの きだよ。きの おうちだよ。」言葉が倒置され二つの文章になっているが、同じ言葉を使っても意味は大分異なる。おうちにあった「き」だったはずが、木の中が「おうち」になってしまった。対話の中で変化してしまったのである。表現したものが「おうち」であるなら、中に「おかし」が

あったり、「おりょうりしている」自分がいたりしても不自然ではない。そして「ねじ」の登場。

「ねじ」というアイテムは、家の中にある物の名前として出るには違和感がある。しかも女兒であるから、その違和感は強い。D児の家庭環境において「ねじ」が身近なものである、ということはない。また、同クラス内に「ねじ」を取り上げた幼児はいないため、他者からの影響は考えにくい。

完成した作品を見て、「ねじ」らしさを感じる対象は茶色く細長い毛糸の部分であろう。これは元々枝の表現として要求された毛糸であり、製作段階では枝と命名されていた部分であった。しかし保育者との言葉のやり取りを経て、木は「おうち」になり、枝は「ねじ」に変化したと考えられる。ちょうど毛糸の毛羽立ちがねじの形に似ているからかもしれない。

保育者によるとD児の印象は、作業に時間がかかるが、集中力がありイメージが豊かだという。作業中は「き」の再現的な表現に集中し、明確な命名がなされていた。しかし時間が経ち、保育者との会話の中で幼児のイメージが広がり、新たなストーリーが構成されていったと考えられる。

D児の発話は止まりがちで、ゆっくりであり、保育者は問いかけを重ねた。「これはなあに」と尋ねると「おうちのきだよ。きのおうちだよ」とD児は答えた。そこで発話が止まったので、さらに「おうちになにがあるの」と問いかけると「おかしとねじがあるよ」と答えた。そこでまた発話が止まったので、「●●ちゃん(=D児)はいるのかな」と尋ねると「わたしは おりょうりしているよ」と答えた。「ねじ」や「おりょうり」のお話は作品を介しての保育者の問いかけから生まれた、「形の出まかせ話」と考えられる。

4. まとめ

以上の考察から、3歳児の貼り絵においては、直接的な描画と同様、それが何らかの「お話」の表現であり、また図式的表現に至る過渡的段階としての命名的な表現が行われていることが確認された。また貼り絵を介しての保育者との対話が子どものイメージを広げ、発話を促すことが検証された。

発話を促すには保育者の問いかけが重要である。表2に示すように、34名の子どものうち「これはなあに」という問いに対して主題と直接関わりのないようにみえる表現の詳細、どの部分が何を表象する

かなどを自発的に話した子は20人(58%)であり、他の子が詳細を話すには保育者が問いかけを重ねることが必要であった。

ところで、作品そのものに加え、台紙を壁面に掲示する際の向きに子どもの意図が表れている点に注意すべきである。例えば、表2のNo.12の男児は、正方形の台紙を菱形として掲示している。これらは、台紙の貼る向きを尋ねながら、担任が、作品を壁面に掲示したことによって引き出されたと考えられる。担任が子どもに貼る向きを聞いたことで、子ども自身が尊重されている存在と感じ、意欲的に自分のイメージを明確にしたり、向きを考えながら新たなイメージやお話を生み出したりしたと思われる。子どもと作品について対話する際、作品内容だけでなく、向きについても尋ねることによって、子どものこだわりや新たなイメージの「お話」を引き出し得たのである。今回、色々な形を台紙とする貼り絵にしたことによって掲示までが作品であると子どもに認識されたと思われる。本実践の方法は子ども主体の対話的な鑑賞教育の手法としても有効であろう。

本実践は製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、それが次なる製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。したがって今後の課題としては、製作における素材の種類や量、提示の仕方、保育者の言葉がけのあり方など、子どものイメージを広げ発話を促す要因をより詳細に分析し、貼り絵の指導、ひいては製作活動全般における有効な方法論をより明確にしていくことであろう。

注

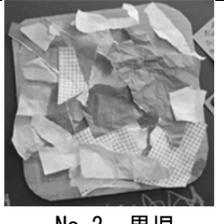
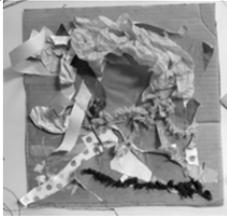
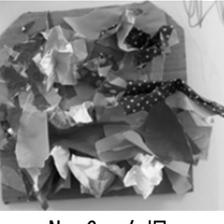
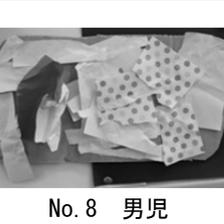
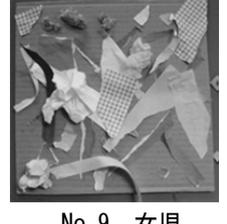
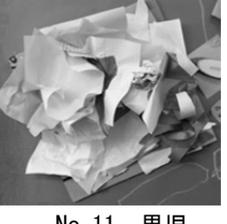
- 1) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史〔新訂増補〕』中央公論美術出版、2003年、p.96。
- 2) H. ガードナー、星三和子訳『H. ガードナー 子ども描画—なぐり描きから芸術まで—』誠信書房、1966年、p.61。
- 3) 金子、前掲書、p.97。
- 4) 前田起代栄、岡田珠江「未就園児の「親子貼り絵遊び(コラージュ)」の試み：制作過程と母親の関わり方の発達的特徴」(『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』31号、2011年)では、2歳代後半より「見立て・つもり遊び」が、3歳代後半以降にはイメージの世界の表現があるとしている。
- 5) H. ガードナー、星三和子訳、前掲、pp.60-61。

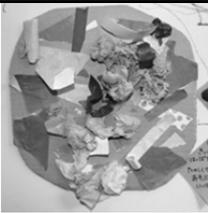
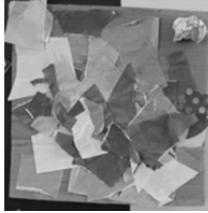
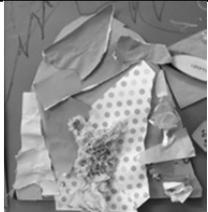
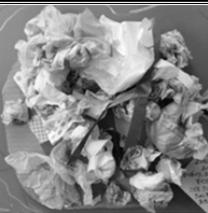
【表1：考察対象作品】

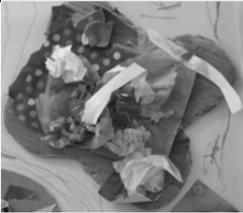
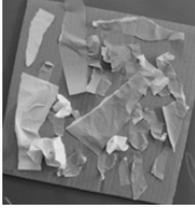
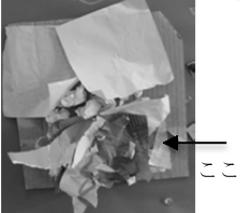
再右欄の（ ）内は保育者の問いかけ、それ以外は子どもの発話である。

<p>作品 No. 1</p>	<p>男児A うめ組</p>		<p>(これはなあに) おうちのおにわだよ。 (おうちのおにわになにがあるの) おいけとおはながあるよ。 ぼくは あいすくりーむと めだまやきをたべているよ。 きいろいへびが あそびにきたよ。</p>
<p>作品 No. 2</p>	<p>男児B もも組</p>		<p>(これはなあに) おつきさまの いえだよ。 (おつきさまのいえなんだ) つきがでて ひこうきに ぼくがのってるの。</p>
<p>作品 No. 3</p>	<p>男児C もも組</p>		<p>(なにをつくっているの) ほたてがすきな。 (ほたてはどれなの) やわらかいところと つめたいところが すきな。 (まるいのはなあに) どーナつもすきな。</p>
<p>作品 No. 4</p>	<p>女児D うめ組</p>		<p>(これはなあに) おうちのきだよ。 きのおうちだよ。 (おうちになにがあるの) おかしと ねじがあるよ。 (●● [本児] ちゃん いるのかな) わたしは おりょうりしているよ。</p>

【表2：山形大学附属幼稚園年少組 貼り絵作品 一覧】

うめ組	作者コメント・タイプ別	もも組	作者コメント・タイプ別
 No. 1 男児	<p>おうちのおにわだよ。 おいけと おはながあるよ。 ぼくは あいすくりーむと めだまやきを たべているよ。 きいろいへびが あそびにきたよ。</p> <p>I</p>	 No. 2 男児	<p>おつきさまの いえだよ。 つきがでて ひこうきに ぼくがのってるの。</p> <p>I</p> <p>台紙の四角を丸く成形</p>
 No. 4 女児	<p>おうちのきだよ。 きの おうちだよ。 おかしと ねじがあるよ。 わたしは おりょうりしているよ。</p> <p>I + II</p> <p>台紙を木の形に成形</p>	 No. 3 男児	<p>ほたてがすきな。 やわらかいところと つめたいところが すきな。 どーなつもすきな。</p> <p>II</p>
 No. 5 男児	<p>ようちえんの おにわだよ。 おはなと はっばと きがあるよ。 すべりだいもあつて たのしいよ。</p> <p>I</p>	 No. 6 女児	<p>じじちゃんのくるま。 じじちゃん うんでんしているよ。 (どこに行くの) さくらんぼのまちに おでかけするよ</p> <p>I</p> <p>台紙を家の形に成形</p>
 No. 7 女児	<p>りぼんをつけた かわいいうさぎさん。 みんなで ぶらんこにのって あそんでいるよ。</p> <p>I + II</p> <p>台紙を兎の形に成形</p>	 No. 8 男児	<p>ばばの きいろいくるまだよ。 (どこに行くの) せんだいに行くよー。</p> <p>I</p> <p>長方形の形を選択</p>
 No. 9 女児	<p>はっば すべりだい おはながあるよ。 (だれかいるの) ともだちといっしょに すべりだいにのって あそんでいるよ。</p> <p>I</p> <p>滑り台がお気に入り</p>	 No. 10 女児	<p>ままとばばと ●● [姉] とわたしのおうち。 しかくい おやねのある おうち。</p> <p>I</p> <p>台紙の四角を丸く成形</p>
 No. 11 男児	<p>ざりがにの たのしいおうちだよ。 びんくのざりがにが みどりのはっばを「おいしい な」ってたべているよ。</p> <p>II</p> <p>制作時間5分 重ねて貼るのを楽しむ</p>	 No. 12 男児	<p>けーぞうだよ！！ (けーぞうってなあに) ようかいうおちの やっつけるようかい。</p> <p>I</p> <p>台紙を菱形として掲示</p>

うめ組	作者コメント・タイプ別	もも組	作者コメント・タイプ別
 <p>No. 13 女児</p>	<p>きいろいうさぎが はっぱをたべているよ。 たのしくなるように あそぶところが いっぱいあるよ。</p> <p>I</p> <p>園の兎をかわいがっていた 台紙を丸い葉に成形</p>	 <p>No. 14 男児</p>	<p>はっぱのき。 むし かえる うさぎが あそびにくるよ。 きいろい はっぱ。</p> <p>I</p> <p>虫取り好き 台紙を細長く高い木に成形</p>
 <p>No. 15 男児</p>	<p>ぼくは たくしーのうんでんしゅだよ。 たいやも いろんないろで つくったよ。 まどもあって そとがみえるよ。</p> <p>I</p> <p>夢がタクシーの運転手 台紙をタクシーの形に成形</p>	 <p>No. 16 男児</p>	<p>ままと ぼくと ぱぱが すんでいる おうちだよ。</p> <p>II</p> <p>感覚型 紙を丸める作業で遊ぶ</p>
 <p>No. 17 男児</p>	<p>みみずのおうち。 (なにがあるの) みみずの かくればしょも あって たのしいよ。 (なにがあるの) ごはんを もりもりたべるよ。 ようちゅうもいるよ。</p> <p>I</p> <p>虫の知識が豊富</p>	 <p>No. 18 女児</p>	<p>みんなのおうち。 (これはなあに) おはなも いっぱい さいている おうちだよ。</p> <p>I</p>
 <p>No. 19 男児</p>	<p>ようちえんのおやまだよ。 (なにがあるの) きがいっぱいあって たいやもあるよ。 たのしいよ。</p> <p>I</p>	 <p>No. 20 女児</p>	<p>おいけのまわりの おはなばたけ。 (どんなおはながさいている の) きいろの ちゅーりっぷが さいてるよ。</p> <p>I</p> <p>“はちがとぶ”の歌を口ずさみ ながら製作。四角を丸く成形</p>
 <p>No. 21 女児</p>	<p>ようちえんのおにわだよ。 まつぼっくり おはな すべりだいがあるよ。 こどもたちがたのしそうに あそんでいるよ。</p> <p>II</p>	 <p>No. 22 女児</p>	<p>おはなばたけだよ。 あかとか ぴんくとか きいろとか さいているの。 おはな だーいすき。</p> <p>I</p> <p>いつもイメージが先行した 製作内容</p>
 <p>No. 23 男児</p>	<p>ざりがにの いえ。 あかい ざりがにが いけのなかで きもちよく およいでいるよ。 くさをたべているよ。</p> <p>I</p> <p>イメージにあった紙を集める 家の形に成形</p>	 <p>No. 24 男児</p>	<p>いぬが がたいしている わんわん へりこふたーだよ。</p> <p>I</p> <p>長方形を選び四角を丸く成形</p>

うめ組	作者コメント・タイプ別	もも組	作者コメント・タイプ別
 <p>No. 25 男児</p>	<p>おれんじいろの きんぎょが えさをたべているよ。 きれいなあわが できてきたよ。</p>	 <p>No. 26 女児</p>	<p>ままのくるまだよ。 ままとこうえん いくの。 〔[上部のかたまりを指して] これはなあに) うんてんのはんどる おおきいよ。</p>
	I		I
 <p>No. 27 女児</p>	<p>きれいなふくをきた ちょうちょだよ。 (ちょうちょはなにをしている の) おはなをさがして とんでいるよ。</p>	 <p>No. 28 男児</p>	<p>ままとばばと ●● [姉] とぼくで すんでいる まるいおうちだよ。</p>
	I		II
 <p>No. 29 男児</p>	<p>きれいなちょうちょだよ。 (ちょうちょはなにをしている の) ちょうちょのはねが ひらひらしているよ。</p>	 <p>No. 30 女児</p>	<p>はなびら～。 びんくのはなびら いっぱい おはなばたけだよ。</p>
	I		I
 <p>No. 31 女児</p>	<p>びんくのうさぎと きいろい ちょうちょが ぶらんこにのって あそんでいるよ。</p>	 <p>No. 32 男児</p>	<p>ばばがおうちで おしごととしているよ。 (どんなおしごと?) しろいおうち。 (しろいおうちでおおきな おうちなんだ) ここからはいるの。</p>
	I		I+II
 <p>No. 33 男児</p>	<p>きれいなはねがある ひこうきだよ。 きらきらひかる らいとをつけたよ。 ぼくとおにいちゃんが のっているよ。</p>	 <p>No. 34 男児</p>	<p>ようちえんとおなじのき。 びんくのはながさくよ。 かぶとむしがくるよ。</p>
	I		I

注) () 内は保育者の問いかけ (No. 1～4 は表 1 と同じなので省略。また最初の問いかけ「これはなあに」も省略)。
子どもの発話で自身の氏名が記入されているものは一人称の言葉に修正、氏名は●●で表し [] 内に続柄を表記した。
作品撮影に地域教育文化学部の藤岡久美子先生のご協力を賜りました。記して御礼申し上げます。