

博士論文

他者との相互作用を通じた幼児の造形表現プロセスの検討

佐川 早季子

目次

はじめに	1
第 I 部 本研究の問題と目的	4
第 1 章 他者との相互作用を通じた幼児の造形表現プロセスの検討への視座	4
第 1 節 他者との相互作用を通じた幼児の造形表現を研究する意義	4
第 2 節 本研究の理論的枠組み	8
第 3 節 乳幼児期から児童期にかけての製作研究の課題	10
第 4 節 本研究の分析枠組み	26
第 5 節 本研究の研究課題と視点	32
第 6 節 本研究の構成	37
第 2 章 方法	40
第 1 節 本研究における方法論的立場	40
第 2 節 観察の方法	46
第 II 部 製作における幼児間の相互作用の諸位相-視覚・身体・言語-	54
第 3 章 言語的位相での協働製作の成立過程	54
第 1 節 本章の目的	54
第 2 節 方法	54
第 3 節 幼児間でのモチーフの共有過程の分析（研究 1）	56
第 4 節 考察	63
第 4 章 製作における視覚的位相での相互作用	65
第 1 節 本章の目的	65
第 2 節 方法	65
第 3 節 他児の製作物の注視を通じた表現プロセス（研究 2）	66
第 4 節 考察	75
第 5 章 製作における身体的位相での相互作用	77
第 1 節 本章の目的	77
第 2 節 方法	78
第 3 節 幼児がモノを「見せる」行為の機能とその時期的相違	81
第 4 節 考察	84

第6章	幼児間の関係性の変化に伴う相互作用の機能と製作プロセスの時期的相違	86
第1節	本章の目的	86
第2節	方法	86
第3節	幼児間の関係性の変化に伴う「見せる」行為の機能と製作プロセスの時期的相違	88
第4節	考察	96
第7章	「つくる」目的と「つくったモノで遊ぶ」目的の共有プロセスの時期的相違	98
第1節	本章の目的	98
第2節	方法	99
第3節	幼児間での製作目的の共有プロセスの時期的相違	104
第4節	考察	125
第8章	総合考察	127
第1節	各章の総括	128
第2節	本研究の理論的意義と限界	134
第3節	本研究の方法論的意義と限界	136
第4節	今後の課題	137
	【初出一覧】	139
	【引用文献】	140
	【謝辞】	149

はじめに

幼児は、狭義の言葉だけではなく、紙を破る、モノ¹を置く、相手にモノを見せる²、相手のモノにまなざしを向けるといった様々な「言葉」で語り、眼前のモノや人と対話している。

筆者は、保育室の一角に設けられた製作コーナーで、幼児が様々な素材や道具を用いて製作する場面を観察するうちに、幼児の語る「言葉」に惹かれるようになった。例えば、4歳児クラスの春頃、以下のようなやりとりが観察された。

製作コーナーで、ゆきが空き箱を手にとって「おかしつくらない」と言うと、それを見たりょうたが「りょうちゃんも、おかしつくらない」と言って、空き箱を手取る。りょうたは、素材かごからチラシを取ると、重ねてはさみで切り、切った紙きれを空き箱の中に入れていく。りょうたは「ゆきちゃんも同じやつくって」と言うが、ゆきは「つくれないよー」と言う。りょうたは、ゆきに「こうやってね、見てて」と言いながら、チラシをはさみで切る。それを見ていたゆきも同じようにする。りょうたは、はさみを置き、手でチラシを破ると、驚いた表情で「うわ、長くなったよ、ほら」と言い、ゆきに見せる。ゆきは、それを見て、にこっと笑い、自分も同じように紙を手で破り、「ゆきちゃんも」と言って、りょうたに見せる。二人は、互いの破った紙を見せ合って、微笑み合う。

〔本論文第5章より抜粋、いずれも仮名〕

この場面で、りょうたとゆきは、一緒に「おかしをつくる」という活動を行っている。りょうたは、ゆきに、自分と同じように‘おかし’をつくってほしいと思っている。そのため、最初にはさみを使ってチラシを切るという方法を教えるが、その後、チラシを手で破ってみたところ、予想外の結果になり、思わずゆきに「うわ、長くなったよ、ほら」と見せている。ここでは、はさみを使って切る場合と、手で破る場合とでは、紙が異なる表情を見せることの発見がある。このように、幼児は、素材を眺めたり手でいじったりするうちに、素材の視覚的特徴や物理的特徴をつかみ、それに応じた変形をする。その変形に対してモノが応答し、幼児は新たな発想を得ていくというように、幼児はモノと対話している。

次に、モノを介した他児との対話がある。りょうたは、紙切れを見せることで、ゆきに自分の発見を伝えている。このモノを「見せる」という行為には、自分の発見を

¹本研究では、単なる物質としての「もの」「物」ではなく、保育者の教育的意図や幼児の製作意図を含んだ素材・製作物・道具であり、相互作用の媒介となるものであることを指して、「モノ」という表記を用いる。

²「みる」「みせる」の漢字表記について、先行研究を引用する場合には原文の表記に従うが、本研究では「見る」「見せる」という表記を用いる。「見る」という漢字表記が「視覚によって物の形・色・様子を知覚する」(大辞林, 2006)意味で、一般的に広く用いられているためである。

相手と共有し、一緒に楽しみたい、面白がりたいたいという共感の意図があると考えられる。その応答では、ゆきも、りょうたと同じように手で紙を破り、「ゆきちゃんも」と言って、モノを見せ、同じようなモノをつくったことを伝えている。このように同じモノを見せることで、りょうたとゆきは、一緒に製作し、一緒に遊んでいることを確認し合い、一体感を感じていると考えられる。

筆者が製作コーナーの観察をする中で、狭義の「言葉」のみに依らない、このような非言語的な「言葉」を、特に4歳児クラスで頻繁に目にした。5歳児クラスでは、幼児同士が製作目的を言葉で共有し、自他の役割を言葉で交渉して製作を進める事例が見られたが、4歳児クラスでは、言葉を発する前に、自分と同じような製作をしている他児の隣にさりげなく移動したり、互いの製作の進行状況に目配せしたり、自分の製作物を見せたりしながら、非言語的に他児とかかわる姿が多く見られた。そこに、まなざしや居方を微妙に調整しながら、幼児同士が共鳴する4歳児の協働の姿があるように見受けられた。そこで、言語という明示的な手段を用いる前段階の、身体や視線を介した相互作用によって成り立つ萌芽的な協働、しかも他者との相互作用を通して生まれる造形表現を研究したいと考えた。どのような相互作用が協働での造形表現を可能にし、造形表現がどのように生まれるのか、これが本研究のリサーチ・クエスチョンである。

なお、この「協働」「協同」の概念が、教育の文脈で語られるとき、「共同」「協同」「協働」と、様々な用語が使われる。秋田（2000）は、これらの用語について、グループ内で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する協働学習（collaboration 共に働く、耕す）を分けて考えており、一つの課題解決や目標に向かって各自が分担し、最終的に結果や作品を共有することが「共同」であるのに対して、その共同に至る過程を共有し、交流・探求することで互恵的に学び合うことが「協働」と述べている（秋田，2000,p.76）。本研究で、主な分析対象とする4歳児の事例は、幼児同士で一つの課題解決や目標に向かう事例ばかりではなく、幼児が他児と同じ活動を行う過程で交流・探求し、互恵的に相手から影響を受け、新たな発想や表現を行う事例も含まれている。そこで、本研究では、秋田（2000）と同じ意味で、「協働」という表記を用いる。

また、本研究では、「造形」「製作」「表現」という語を、以下のように区別して表記する。平面・立体を問わず、モノをつくり表すことを指して「造形」という語を用い、幼稚園や保育園で、幼児が空き箱などの身近な素材を使って、立体でモノをつくり表すことを指して「製作」と表記する。そして、それらの造形や製作を行う中で、モノに想像上の意味を付与し、幼児が感じたり認識した表象やイメージを再現する行為を指して、「表現」と表記する。さらに、「相互作用」を、行為主体のどちらかが一方的に影響を受けるのではなく、行為主体間が双方向的に影響し合うことと定義する。な

お、相互作用の相手が子どもである場合には「他児」、保育者や観察者、保護者といった大人を含む場合には「他者」と表記する。また、幼児期の子どもは「幼児」、児童期の子どもは「児童」、幼児期から児童期の子どもを含む場合は「子ども」と表記する。

第 I 部 本研究の問題と目的

第1章 他者との相互作用を通じた幼児の造形表現プロセスの検討への視座

本章では、第1節で他者との相互作用を通してなされる幼児の造形表現を研究する意義を論じ、造形表現の中でも自由遊び場面の製作コーナーでの製作に焦点を絞ることについて述べる。第2節では、他者との相互作用を通してなされる幼児の造形表現を研究するための理論的枠組みとして社会文化的アプローチの視座に立つことについて述べる。第3節では、乳幼児期から児童期にかけての製作に関する先行研究の知見を概観し、課題を整理する。第4節では、本研究の分析枠組みとして、言語的位相・身体的位相・視覚的位相での相互作用に着目することについて述べる。第5節では、先行研究の概観から導出された研究課題と、それらの研究課題を明らかにするための分析視点について整理し、第6節で本研究の構成について述べる。

第1節 他者との相互作用を通じた幼児の造形表現を研究する意義

1. 日本の幼児造形表現教育における「子ども個人の表現」観の背景

従来、造形表現は、個人という活動主体を単位とする活動と考えられてきた(松本, 2004)。そのため、主に描画において子ども個人の造形表現がどのように発達するかといった観点から検討がなされてきた(Luquet, 1927/1979; Kellog, 1969/1979; Gardner, 1980/1996)。その上、日本の幼児造形表現教育においては、「心の中を思いきり」「思いのまま」「自由に表現させる」といった教育観が基本的な構えとなっている(花篤, 1999, p.18)。このような子ども中心の造形表現教育観は、第二次世界大戦後の創造主義教育に端を発している。

戦後日本の創造美育協会を中心とする創造美育運動(以下「創美」と略す)は、美術教育を通して「子どもの内面的な成長」(柴田, 1992)や「子どもの精神の解放」(山田, 1991)を助けることにより、創造的で調和のとれた人間形成を行うことを目標にした民間運動である。この運動は、戦前の技術主義的で実利主義的な美術教育観への反動から、1950年代以降、美術教育界に大きな影響を与えてきた。しかし、子どもの造形表現作品、おもに描画を子ども個人の「深層心理からの要求の充足」(花篤, 1999)ととらえる創美の理念は、造形表現を子ども個人の「内から外へ」の感情の表れととらえる傾向が強いため、創美の理念とは離れたところで、子どもが現実世界を再現したり模倣したりする「外から内へ」の作用(佐藤, 1999)を軽視する傾向を生んだ。このような背景もあり、従来の幼児造形表現教育の研究においては、幼児が他者との相互作用を通して生み出す造形表現の研究はきわめて少なかったと言える。しかし、

近年、幼児の造形表現を他者との相互作用から捉える視座に立つ研究が現れている。

2. 幼児間の模倣から造形表現を捉える研究

造形表現を幼児間の模倣に着目して捉える研究に、奥の一連の研究（奥，2003；2004a；2004b；2005；2008；2010；2011；2012）がある。奥は、4・5歳児の描画過程における幼児間の模倣の大多数が創造の契機となり、表現もしくは表現の展開への原動力として効果を発揮するものであることを明らかにした上で（奥，2010；2011），4・5歳児間の模倣を「積極的な情報収集であったり、表現イメージの摂取であったり、あるときは表現の展開に組み込み、別の場合は現状打破の策であったりすることから、肯定的なスキルとして受け入れたいもの」（奥，2004b，p.70）としている。奥の一連の研究は、幼児が自分の内にあるものを外へと出すだけでなく、他児と相互作用を行う中で外から内へと情報を取り込み造形表現を行っていることを示している点で、従来の造形表現教育観では捉えられなかった視点を提示している。

さらに、奥の研究は、4・5歳児間の模倣を、創造の契機としてのみ捉えるのではなく、「コミュニケーションツール」としても位置づけることができると指摘し（奥，2005；奥，2011；奥，2012），その根拠を「模倣能力は他者の行為を心的な枠組みで理解する能力の発達に影響を与え、同様の行為を共有することから、他者理解につながり、やがて共感的理解へと向かう可能性を含むもの」（奥，2005，p.44）と述べている。このような理由から、模倣が他者とかかわる手段となっている場では、4・5歳児間の模倣が遊びや表現の展開を生んでいることが示されている。

しかし、奥の一連の研究では、4・5歳児が模倣を行う場面での相互作用の諸相は明らかにされていない。奥の一連の研究は、幼児の座位による模倣の差を分析するなどして、幼児が模倣を行う過程を考慮しているとは言えるが、基本的に幼児の描画から模倣における情報取得を読み取るという分析方法を取っている。模倣を創造へと変える幼児同士の発話や非言語的相互作用は十分に検討されていない。幼児が自分なりの造形表現を生み出し創造する過程を捉えるには、造形表現の成果物だけではなく、幼児の言語的・非言語的相互作用から造形表現プロセスを捉える必要がある。

3. 幼児間の相互作用から造形表現を捉える視座

幼児間の相互作用に着目し、描画における5歳児の「協働」³が成立する要因を検討した研究に、若山・岡花・一色・淡野（2009）・若山（2010）がある。これらの研究では、協働で描画を行う際の5歳児の特徴を検討し、「他児描画の言語化」，「連想」，「模倣」，「描き足し」といった特徴が、1枚の描画を複数の幼児が協働して完成させ

³若山ほか（2009）は、「協働」による描画を「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」（若山ほか，2009，p.52）と定義している。

る要因となることを示している。そして、模倣が他児との一体感を生み出したり、アイデアを生み出しやすい雰囲気をつくり出す役割を担っていることを指摘している。これらの研究は、幼児の模倣が創造の契機となるだけでなく、他児との関係性にも作用することを示していると言える。

ただし、上述の研究は、描画の題材や素材といった条件を実験者が提示する実験場面での検討である。模倣に関する奥の一連の研究は、大部分が一斉活動場面で描かれた「課題画」における模倣事例を対象としているが、奥(2010;2011)のみは、幼児に描画の条件を課すことなく、題材、素材、方法を幼児自身が決定して描く絵を「自由画」として、自由画における模倣事例を検討している。そして、幼児が課題や条件を与えられて描く課題画における模倣事例と自由画における模倣事例を比較検討した結果、幼児に条件を課すことのない自由画における模倣の方が、他児に意思を伝える道具としての働きが強く、模倣が幼児間のイメージの共有を促進し、共感的理解を深める働きがあるとしている(奥,2010;2011)。その理由として、自由画の方が日常の遊びと同じような関係性の中で幼児が造形表現を行うためであると指摘する(奥, 2010 ; 2011)。すなわち、日常の中で幼児が行う遊びでは、遊ぶか遊ばないか、誰と遊ぶか、何を使って何をして遊ぶかという選択肢を幼児が有している。このような遊び場面では、幼児が誰と、何を使って、何をつくるかを交渉しながら、造形表現を伴う遊びを行っている。本研究では、このような他者との関係性に基づいた相互作用や、遊びの力動の中で行われる幼児の造形表現を研究し、幼児が同年齢他児と過ごす保育の場での遊びの中での表現のあり方を明らかにすることとする。

4. 遊びの中での造形表現

上述の先行研究は、すべて描画の研究であった。しかし、描画のような平面での造形表現と、立体での造形表現には異なる特徴があると考えられる。それは、立体での造形表現では、表現物が現実の三次元の世界と同じく立体であるため、手で持てたりつかめたりすることである。このような性質が、描画以上に、表現物を遊びの道具にすることを可能にする。立体の造形表現の中でも、特に、空き箱やトイレットペーパーの芯といった廃材、画用紙や折り紙と言った身近な素材の置かれた製作コーナーでの造形表現は、これまで造形表現教育の中ではほとんど周辺的なものとして扱われ、研究の対象にはされてこなかった。しかし、これらの造形表現は、粘土や砂といった可塑性のある素材にくらべ、軽量で持ち運びやすく、遊ぶ場を限定しない。このような固有性が、造形表現に2つの活動の水準をもたらしている。1つは造形表現そのものを楽しむ「つくる」活動であり、もう1つは、「つくったモノで遊ぶ」活動である。遊びの中で行われる造形表現には、この二つの活動の水準が交錯している。

表現物が遊びの道具となることを捉え、幼児の遊びが行われている状況全体を視野

に入れて造形表現を検討した研究に、松本、三浦、服部の研究がある（松本・服部，1999；三浦，2001；三浦，2002；松本，2004）。これらの研究は、幼児の造形表現を「相互行為」・「共同行為」として捉え、遊びが行われている「遊びのできごと」⁴という文脈状況全体の中に位置づける視座に立っている。松本(2004)は、このような視座について以下のように述べている。

他者とともに（中略）見たり，話したり，描きつくり合う相互作用・相互行為の過程で子どもは絵を描き，ものをケーキやアニメヒーローの道具へとつくり変え，幼稚園のお部屋の一部をレストランやお店屋さんへとつくり変えていく。子どもが他者で行う相互行為は，生活や遊びのできごと世界と，そのできごとを成り立たせる絵や工夫などの「遊びのできごと内の道具」や「遊びのできごとの場」とを同時に協働形成しており，この協働形成過程ができごとをかたちづくり，造形的行為（表現方法）と造形的に表現されるもの（表現対象）のはたらきや意味を成り立たせている（松本，2004，pp.156-157）。

すなわち，松本，三浦，服部の研究は，造形表現を遊びや他者との相互作用を通してなされるものとし，遊びや相互作用が行われる文脈状況の中で捉えている。そして，造形表現によって幼児が相互に文脈状況をつくり出し，生活や「遊びのできごと」世界の意味を成り立たせていると考えている。このように，造形表現が行われる遊びという文脈状況の中での造形表現は，幼児の造形表現が素材の選択や動機，保育者による題材設定や働きかけといった造形表現教育にかかわる要素だけでなく，活動が行われる文脈で他者や環境との相互作用の中で成り立ち，表現することで遊びという意味世界を創り出していることを示している。造形表現が行われる文脈状況の中で，社会的相互作用を通してなされる造形表現を研究することは，幼児が同年齢他児と過ごす保育の場で，他者からの影響を受けながら自己表現を行い，遊びという自発的活動の意味を創出する過程を明らかにする上で重要である。

⁴三浦（2001）は、「遊びのできごと」を、「幼児の遊びは想像的であるが，日常生活と完全に切り離されたものではないし，完全に非現実的なものでもない。できごとを生きる私は，自由に遊びのできごと世界からぬけだしたり，また戻って来たりすることが可能であるし，日常，身のまわりにある自然や事物，人工物，日常生活でのさまざまなできごと，家族や幼稚園の仲のよい友達（他者）などを遊びのできごとの資源として投入，引用することにより，（中略）状況的，相互的，協同的につくりあげているものとしている（三浦，2001，p.38）

第2節 本研究の理論的枠組み

上述のように、造形表現を、活動が行われる文脈の中で、行為者と環境との相互作用から捉える視座に立つのが、人間の行為を社会的相互作用を通して理解しようとする社会文化的アプローチの立場である。

社会文化的アプローチは、Vygotsky(1978)による人間の発達と学習に関する理論に基づき、Vygotsky とその共同研究者たちが人間の精神活動について、新しい視点をもたらしたアプローチである。主張の中心にあるのは、人間の学習の基盤をなすのは、個人の精神内の変容というより、個人間の社会的相互作用、文化的実践、個人と社会の互恵的な変容であるという考え方である。Vygotsky の理論を再解釈し拡張した一人である Wertsch は、人間の精神活動は、道具や記号によって媒介され、環境から分離することはできないとし、人間の精神活動の媒介となるモノ（記号・道具）の役割を強調している（Wertsch, 1998/2002）。Wertsch(1998/2002)は、精神機能と社会的、制度的、歴史的な文脈のかかわりを分析するために、分析の焦点を行為者ではなく人間の行為に置く必要性を述べた上で、「媒介された行為」(mediated action) という概念を提起している。「媒介された行為」の分析とは、行為者のみに焦点を当てて分析するのではなく、行為者を「媒介—手段—を用いて—行為する—行為者(agent-acting-with-mediational-means)」としてとらえ、行為者と媒介手段の両者を同時に分析するための視点である（Wertsch, 1998/2002, p.25）。媒介手段は物質性を伴う人工物(artifact)を指すものであり、幼児が行う造形表現において、幼児は素材や製作物、道具という物質的なモノを用いている。このことから、製作は、素材や製作物といった手段に「媒介された行為」とみなすことができる。

Hakkarainen&Seitamaa-Hakkarainen(2013)は、社会文化的アプローチの視座に立ち、学習の多様な側面を理解する手掛かりとして、3つのメタファーを紹介している。第1が「知識獲得」メタファーであり、知識を個人の精神に属するものやその特徴として研究するというアプローチである（Sfard, 1998）。第2が、「参加」メタファーである。学びをコミュニティの中での成長や社会化、そこで社会的に交渉されてできる規範への調和の過程として研究するものであり、知識は世界や個人の精神内にあるものではなく、文化的実践の一面であるにとらえられる（Brown, Collins, &Duguid, 1989; Lave&Wenger, 1991）。第3が「知識創造」メタファーであり、「参加」学習観と類似点を持つが、知識を創造し発展させるための協働的な取り組みを学びの中心に据えて重視している点異なる。人間の活動、特に「知識創造」は、対象・モノを中心とする(object-oriented)ものであり、行為者のアイデアが具現化された製作物には、行為者のもつ知識が結晶化され、外化され、共有されることで、発展するという理論（Scardamalia&Bereiter, 2006）に依拠している。

上述の3つの学習観について、Paavola, Lipponen&Hakkarainen(2004)は、第1

の学習メタファーを知識の精神内プロセスを表すという点で一個人内の(monological)プロセス, 第2の学習メタファーを個人間の(dialogical)相互作用を重視するプロセス, 第3の学習メタファーを, 共有された製作物を進化させるべく個人間で体系的に熟慮し続けるための組織的な活動を指す点で三項間(trialogical)のプロセスであると表している。本研究では, 幼児の造形表現もまた, 上述した3つの学習メタファーに基づいて捉えることができると考える。第1のメタファーは, 造形表現が「個人という活動主体を単位とする活動, 外界の事物や身の周りの事象について, 子どもが感じたり認識した表象やイメージを再現(representation表現)する活動, 子どもが行う表現行為の活動の場や文脈とは脱文脈的な, 歴史的社会的に決定された既存の文化的表現様式を学ぶ(再現する)活動」(松本, 2004, p.154)と捉えていると考えられる。第2の「参加」メタファーは, 表現活動が, 個人的なアイデンティティ理解とともに集団的なアイデンティティ理解の両方を支え(Halverson, 2009), 集団への正統的周辺参加者から中心の参加者になる(Sheridan, Clark&Williams, 2013)過程であるとして, 表現をコミュニティの中での成長や社会化, そこで社会的に交渉されてできる規範への調和の過程として捉える見方である。第3の「知識創造」メタファーは, 表現者と他者とモノという三項間の相互作用を通して, 製作物を創造し発展させるための協働的な取り組みを表現の中心に据える見方と言える。この第3のメタファーを通して表現を捉える見方は, 社会的相互作用を通してなされる表現を分析する上での有効な見方を含んでいる。製作においては, 具体的な製作物が目の前で発展していくため, 製作物が共有された認知の対象となり(Medway,1996), スケッチや模型づくりなど身体的動作やそれを伴う会話を通して思考の共有が支えられることが指摘されているためである(Murphy&Hennessy, 2001)。このように, 第3の学習メタファーの立場に立ち, モノ(製作物・道具・素材)を介して子ども間の相互作用が生じて行われる表現の構図は, 図1-1のように示すことができる。

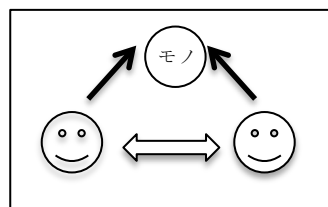


図 1-1 社会文化的アプローチにおける三項間の相互作用

以上より, 本研究では, 表現を, モノを介した「媒介された行為」とみなし, 幼児と他者とその媒介となるモノという三項関係の中で, モノを介して認知を共有し, 共

にモノを発展させる行為と捉える立場に立ち、他者との相互作用を通じた幼児の表現プロセスを検討する。

第3節 乳幼児期から児童期にかけての製作研究の課題

本節では、乳幼児期から児童期にかけての製作に関する国内外の先行研究を概観し、先行研究の課題を整理する。前節の3つの学習メタファーに基づき、先行研究は、以下3つの流れに大別できる。第1に子ども個人の製作研究、第2に、社会文化的アプローチの視座に立ち、子ども間の会話に着目した製作研究、第3に、モノを介した子ども間の相互作用に着目した製作研究である。ただし、製作は、日本国内と海外では、必ずしも同じ教育的意図をもって行われているわけではないため、その相違に関しては注意が必要である。

日本の美術・造形表現教育の文脈では、伝統的に描画の領域が重要視されてきており（花篤，1999,p.23）、製作に関する研究は少ない。その理由として、描画という二次元空間の領域では、図形獲得の姿を発達的に捉えることが比較的容易であるのに対し、立体製作の場合、材料や用具の多様性、また製作に対する技術習熟の個人差などの要因があり、表現様式の上から発達を跡付けることが困難な作業であること（長坂，1977）、素材経験の開始時期により年齢的発達に伴う特徴が異なること（槇，2008）が挙げられる。しかし、1989年の幼稚園教育要領の改訂以降、幼稚園教育の基本の一つに「遊びを中心とした総合的な指導」（文部省，1989年）が据えられると、遊びと造形表現の融合が進み（花篤，1999,p.22）、製作は、保育の場で日常的によく行われる活動となっている（e.g. 河邊，2005）。

2008年に改訂された現行の幼稚園教育要領では、造形表現に関連する項目として、以下のような記述がされている（文部科学省，2008）。

「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」（領域「表現」）

「感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ」（領域「表現」ねらい）

「生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ」（領域「表現」ねらい）

「感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする」（領域「表現」内容）

「いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ」（領域「表現」内容）

「かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする」（領域「表現」内容）

これより、感じたことや考えたことといった内的な経験を外化すること、多様な素材に親しむことが幼児教育の領域「表現」においては重要であり、表現するだけで終わるのではなく、つくったモノを遊びの中で使うことも表現の発展として意図されている。日本の幼児教育では、製作は、遊びの中の「表現」として感性や創造性を育む活動とされている。

一方、欧米諸国では、1990年代前半から、デザイン技術科(Design&Technology Education)が小学校のカリキュラムに導入され(e.g.英国 National Curriculum Council, 1993; オーストラリア Curriculum Corporation, 1994), 製作は、その中のデザイン活動(design activity)あるいはデザイン製作活動(design-and-make activity)に位置付けられ、技術的スキルや技術的知識の獲得、目的に応じたデザイン思考の獲得が目標となっている。そして、決まった解答のない(open-ended)問題解決を通して活動と省察を行うことで、作品の批判的理解を築くことが目指されている(Roth, 2001)。

以上のように、日本と欧米諸国の教育の場では、必ずしも同じ教育的意図をもって製作が行われているわけではない。そのため、本章で概観する先行研究も、国内の先行研究と国外の先行研究では、教育実践の解釈や分析の枠組みが異なっている。製作を遊びと関連づけて捉える見方は、「遊びを通した総合的な指導」を基本とする日本の幼児教育の独自性である。一方で、国外の先行研究では、製作を問題解決と捉え、問題を解決するための認知的方略や技術的スキル・知識の獲得、他者との相互作用のあり方を検討している。本研究は、日本の保育実践に寄与する研究を行うため、製作を遊びとの関連から捉えることとする。ただし、国外の先行研究の知見も参照し、分析の視点や方法を見出す。そうすることで、遊びを通して表現・創造する際の幼児の認知的プロセスを検討し、遊びを通して幼児がどのような経験をしているのかを明らかにすることができると思う。

1. 子ども個人の製作研究

(1)製作と遊びの関連

製作において、何歳でどのようなことをしているかという発達段階に関する研究は、描画の発達研究にくらべ少ないものの、日本のいくつかの保育者向け指導書で解説がなされている(長坂, 1977; 花篤・山田・岡, 1990; 吉田, 1991; 槇, 2008)。これらの解説をもとに、製作の発達段階を示したものが表 1-1 である。

表 1-1 製作の発達段階（長坂，1977，pp.78-83；花篤・山田・岡，1990，pp.25-27；吉田，1991，pp.112-113；槇，2008，p.70）

年齢 先行研究	0～1 歳	1～2歳	2～3歳	3～4歳	4～5歳	5～6 歳	6～7 歳	7～10 歳	10～13 歳
長坂(1977)			無意味期 (もて遊びをする時期)	象徴期 (つくってから意味づけをする時期)	創作活動期(つくり遊びをする時期)				
花篤・岡田 (1979)			ものをもてあそぶ時期	つくったモノに意味づけをする時期	つくったモノで遊ぶ時期				
吉田(1999)		もてあそび期	意味づけ期	つくり遊び期	手仕事期			手仕事期	工具活動期
槇(2008)	感覚運動的段階 探索する(つぶす・なげる等)		象徴的思考段階 見立てる・組み合わせせて命名する	直観的思考段階 形や色から発想してつくって遊ぶ	具体的操作段階 目的をもってつくる・遊びに利用する				

表 1-1 より，区分の仕方や名称は異なるが，製作の発達過程として，探索的にモノをもてあそぶ段階，つくったモノを見立てて意味づけをする段階，モノの物理的特徴・視覚的特徴から発想してつくる段階，つくったモノで遊ぶために目的をもってつくる段階という共通の発達過程が示されている。これは，乳幼児のモノの扱いが「感覚運動的な扱いから描写的・象徴的扱い」へ，「モノによって行為を誘発される段階から行為のためにモノを選択する段階」へと進むと言われている（高橋，1984）こととも軌を一にしている。つくったモノの利用や目的との関連では，明確な年齢区分を設けていない槇（2008）以外は，4歳から5歳にかけての年齢が，モノの物理的特徴・視覚的特徴から発想してつくる段階から，つくったモノで遊ぶために目的をもってつくる段階へと移行する時期とされている。

製作と遊びとの関連について論じた吉田（1991）は，製作を伴う遊びには大別して二つの水準があると述べている。一つは，描いたりつくったりすること自体を楽しむ水準であり，自己の表現欲求を満たし，自己充実を図っていく水準である。もう一つは，遊ぶための道具をつくったり遊ぶ場所をつくったりして遊びを展開するきっかけを製作によって得る水準である（吉田，1991，pp.197-198）。これより，幼児間の協

働製作には、「つくる」という活動と「つくったモノで遊ぶ」という活動があると言える。遊びを中心とした保育理論を提示した小川(2010)は、「つくる」活動から「つくったモノで遊ぶ」活動への移行について、次のように述べている。

つくって見立てることは、つくる対象物について発話しながらの振りをするのと同じく、想像力が付加されていると考えられる。大人目で見れば、単なる類型的図形でしかないように見える料理の材料などのモノも、幼児の中では、イメージ豊かな対象物に見立てられるので、つくったモノで遊ぶことに移行しやすいのである(小川, 2010, p.80)。

同様に、河邊も、製作をする中で遊びが展開していくことを、具体例を挙げて次のように述べる。

子どもは身近な材料や素材を使って「何かをつくる」という行為を行う。たとえば子どもはよく広告紙で剣をつくる。はじめから剣をつくるという目的をもって広告紙を手にもすることもあるし、無目的に手近にあった紙をいじっているうちにクルクルと丸めはじめ、いつの間にか剣ができてしまうこともある。剣ができるとそれを振り回したくなり、テレビのヒーローになったつもりになって動き始めるようになる。「剣」というモノをつくったことにより、行為のイメージが引き出され、遊びへと展開していくのである。モノをつくることがきっかけになって遊びが始まり、さらに必要なモノをつくることが繰り返されて、次のイメージが生み出され、それが他児に伝わって、遊びは展開していく(河邊, 2005, pp.42-43)

上記のように、幼児は、モノをつくることで、モノを別の何かに見立て、その見立てにより行為のイメージを引き出していく。そのイメージを他児と共有することにより、他児との遊びが展開していくという流れの中で、製作は基本的な要素である。しかし、この「つくる」活動から「つくったモノで遊ぶ」活動へと展開するプロセス、あるいは、ごっこ遊びなどを行っているうちに、遊びに必要なモノを「つくる」活動へと展開するプロセスは詳細には検討されていない。

製作の発達過程が示されている一方で、幼児の造形表現には、幼児が嗜好する遊びや表現スタイルに個人差があることが明らかになっている(槇, 2003;2004)。槇は、約5年にわたるアクションリサーチの結果、「4歳児クラス時に小さなブロックを作って遊ぶことが多かった幼児は、5歳児クラスになっても製作コーナーで物を使って遊ぶ傾向が見られ、4歳児クラス時に構成遊具で仲間と遊びの場を作ることの多かった幼児は、5歳児クラスになっても、基地遊び、電車ごっこ等人と関わる遊びを好み、

それぞれの嗜好は2年間を通じて一貫性が見られた」と考察している(槇, 2003, p.82)。そして、「物志向は、(中略)“物”にかかわり、視覚的な形作りを好むタイプで、製作の場をよく選択する。人志向は、(中略)空間を利用してごっこ遊びのような“状況”を作ることを好み、人との言語的なかかわりを重視するタイプである」と述べている(槇, 2003, p.82)。ただし、モノ志向と思われる幼児の中には、モノづくりを好んで行う幼児と、探索的にモノにかかわることを好む幼児が存在することも確認されており、探索的にモノにかかわることの多い幼児について、「物・人・場に対して興味に従って感覚的にかかわり、既存の枠組に参加して安定する傾向が見られた」(槇, 2003, p.82)ことから、探索的・身体的という枠組で捉えられると考察している。すなわち、槇は、表現活動の個性の典型には、モノ志向で視覚的、人志向で言語的、自己感覚志向で身体的という3タイプがあること、幼児が嗜好する「表現スタイル」によって優位な感覚・表象、遊びの好み、場・活動の嗜好、製作物の特徴が異なることを示し、タイプごとに表1-2のようにまとめている(槇, 2003, pp.81-82)。

幼児が好む「表現スタイル」によって、どのような遊びを好むかも異なることから、個人差に応じて「つくる」活動と「つくったモノで遊ぶ」活動の展開は異なることが予想される。そこで、幼児の嗜好する表現スタイルによって、上記の展開プロセスは異なるのかを検討する必要がある。

表 1-2 「表現スタイル」の3つのタイプとその特性(槇, 2003, p.82)

	■ものタイプ	▲感覚タイプ	●状況タイプ
かかわりの志向性	もの(環境)	自己(身体)	ひと(仲間)
作ろうとするもの	形(もの)	自己イメージ	関係性(状況)
優位な感覚・表象	視覚・映像的表象	身体, 触覚, 音・動作的表象	言語・象徴的表象
遊びの好み	製作・構成	感覚・運動・リズム・遊具	ごっこ・ゲーム
場・活動の嗜好	創造	安定・表出・探索・参加	想像
製作物の特徴	具体的・創作的・再現的	感覚的・創発的	目的的・利用的

(2)デザイン思考モデルの研究

先述したように、1990年代前半から欧米諸国では、デザイン技術科が小学校のカリキュラムに導入されている。そのため、1990年代以降、子どもがデザイン製作を行うときの思考やプロセスの研究が行われてきた。

Johnsey(1995)は、子どもがデザイン・製作をしたり、決まった解答のない問題解

決課題に携わるときのプロセスに関して、英国で発表されてきた多くの理論モデルを整理し、それらの批判的検討を行っている。これらのモデルのうち、主要なものを示したものが表 1-3 である。

表 1-3 デザイン・製作／問題解決プロセスのモデル（Johnsey, 1995 より抜粋；佐川 訳）

	① How designers think, Lawson(1980)	②DES, HMSO(1987)	③APU(Kimbell et al.(1991)
特定する		状況を観察する	頭の中のぼんやりとした印象
明らかにする	簡単に概要を伝える	問題を詳細に把握する	
詳細を明確にする	分析(問題の順序づけと構造化)		
調べる		調べる	
生み出す	総合(解決策の生成)	可能性を探し求める	
選ぶ		アイデアを洗練させる(洗練する前により多くの情報が必要となるだろう)	頭の外での議論, 絵に描く, スケッチ, 図式, メモ, グラフ, 数字。頭の中での推測, 探究。
形づくる		解決策を詳細に述べる (アイデアが拒絶される前に詳細に述べる必要がある)	確固とした形で, 現実を予見し 頭の外に表す。はっきりとさせ, 有効にする
計画する		制作の計画を立てる	
制作する		制作する(制作のプロセスは研究される必要があるだろう)	頭の外に原型を示し, 解決策を与える
試す			
修正する			
評価する	評価(提案された解決策の批判的評価)	評価(評価はたいていアイデアの洗練につながる)	批判的な評価
売る			

Johnsey(1995)は、これらのモデルには共通して調査 (investigation), 発明 (invention), 実行 (implementation), 評価 (evaluation) の流れがあるとし、それぞれのモデルについて以下のように説明している。Lawson(1980 ; 表 1-3①列)は、

建築家の経験に基づき、プロのデザイナーがたどる一般的なデザインプロセスを記述したものである。この理論モデルには、製作の実行に関する部分がないことから、Lawon にとってのデザイナーとは、デザインを生み出した後は製造に回すまでが仕事のものであるのだろう。これは、教育の世界でのモデルではなく、プロの世界でのモデルである。一方、根本的に新しいデザインの見方を示したのが、Assessment of Performance Unit(APU)のモデルである (Kimbell et al., 1991 ; 表 1-3③列)。APUモデルを、英国教育科学省が示したモデル (DES, 1987;②列) と比較すると、このモデルの新奇性は、「頭の中のぼんやりとした印象」「頭の外での議論、絵に描く、スケッチ、図式、メモ、グラフ、数字」といった記述に、頭と手・体の協応関係がとらえられている点にあると Johnsey は述べる。ここで、デザイン・製作においては、子ども思考と行為が絶えず往復して進むという見方が示された。デザイン思考の理論モデルにおいて、身体に頼った思考に初めて焦点が当てられたと言える。

ただし、Johnsey(1995)は、実際の製作プロセスは、理論モデル通りには進まないことを指摘し、単純化したモデルを示すことへの危惧を表している。そして、製作を行っている子どもたちの観察に基づいて知識を構築していかねばならないと結論づけている (Johnsey, 1995,p.216)。

以上より、デザイン思考モデルに着目した研究では、子どもの思考と身体的行為は相互に作用しながら製作が進むと考えられているが、実際の製作プロセスは理論モデル通りに進むわけではない。そのため、実際の観察や調査に基づいて、子どもの製作プロセスにおける発話や行為を実証的に研究する必要がある。そこで、次に、子どもの製作プロセスの実証研究を概観する。

(3)デザイン製作プロセスに関する実証研究

子どもたちがデザイン製作を行う際に用いる様々な方略について検討したものは、Roden(1997;1999), Gustafson&Rowell (1998)がある。Roden(1997;1999)は、英国初等教育の低学年にあたる Key Stage1 の子どもたちを3年間 (5歳から7歳にかけて) 縦断調査する中で、デザイン製作を一人あるいは他児と一緒にいる際に子どもが用いる方略を観察し、主要なカテゴリーに分類している。その結果、子どもたちは、異なる年齢、異なる学校、異なる課題に取り組んだにもかかわらず、類似の方略を用いていたと述べ、表 1-4 のように概念化している。

表 1-4 デザイン製作における問題解決方略の類型 (Roden, 1999, p.23;佐川訳)

方略	具体的内容
個人化	子どもたちは課題を自分自身と結び付けようとし、自分の過去の個人的な経験の中で類似した性質をもった課題と関連づけようとしていた。これが、概念構築を助け、個人的な知識と学校の知識の間の橋渡しとなっているようであった。
欲求とニーズの特定	子どもたちは道具と素材を選び、一人で作業をしたいのか誰かと協力してやりたいのか、様々な空間や時間の状況の中でどのような状況がいいのかを調整していた。
交渉と課題調整	子どもたちは課題の及ぶ範囲と、その教室文化の中でどこまでが「許されている」のかを試していた。交渉を通して、課題を自分に合うように変えたり調整したりしていた。
課題、道具、素材への 焦点化	子どもたちは課題を解釈し探求するためにこの方略を用いていた。課題の性質について問いを持ち、話し合い、調べることで、何をやる必要があるのか、道具やリソースをどのように使えばいいのかを明らかにしていた。
実践とプラン	本方略の目的は、特定の道具や素材で作業する経験を得ることだったが、子どもたちの実践についての理解力とプランの初期の形との間に強い関連が見られた
困難な点の特定	子どもたちは課題を共有したり、一人で作業したりする中で、あるいは時間や空間の制約の中で、リソースを用いて作業する上で困難な状況を指摘しはじめた
問題を通じた自己との対話	子どもたちは自分に向けた対話、または外化された思考を行い、自分のしたことを声に出して振り返ったり、自分たちがしていることに対して自分たちの注意を喚起したり、次に何をすべきかを自分に向けて言っていた
障害となるものへの取り組み	子どもたちは制約があることや、間違いをおかしたことに気づき、それを克服するためのあらゆる方法を用いた
共有と協力	子どもたちは互いにアドバイスを与えたり援助をしたりして、他児を助けるために自分が問題を解決した経験を用いていた
パニックまたは固執	活動の時間が終わりにになると、子どもたちは製作物を完成させようと、急にパニックになるかじっくりと固執する姿を見せた
見せることと評価すること	これらの方略は、活動を進め、忍耐力を刺激し、新鮮なアイデアをもたらすことに役立った

表 1-4 に示された方略の中でも、「見せることと評価すること」という方略では、モノを「見せる」行為と、それに対する相手の応答という、モノを介した子ども間の相互作用が製作を進める方略の一つに挙げられている。さらに、Roden(1999)は、この「見せる」方略は、年齢により異なる特徴が見られ、就学前段階と小学1年生のグル

ープでは、「見せる」方略が頻繁に使われていたが、「評価する」方略に関しては、これらの学年では個人的な好き嫌いを言及するにとどまり、製作物がそのモノとしての基準を満たすかどうかについての批判的言及はなかったことを指摘している。対して、2年生では、「見せる」行為の回数は少なくなる一方、仲間からの批判的な評価や、児童自身による気づきや自己評価が多くなり、製作物の修正につながる頻度が高かったことを明らかにしている。

以上のように、幼児の「見せる」行為には、年齢により異なる特徴があることが示されているが、製作において、幼児のモノを「見せる」行為が、「見せる」側の幼児にとってどのような機能を有するのか、および、製作過程にどのような影響を与えているのかは詳細に明らかになっていない。

4～7歳児が共通の方略を用いると述べた Roden とは対照的に、方略の個人差に着目した Gustafson&Rowell(1998)は、小学生児童がデザイン製作の課題に取り組む際に最初に取り取る工程について、小学生 336 人(5-13 歳)に質問紙調査とインタビュー調査を行っている。その結果、デザイン製作の課題を「社会的な開始」(考えているものについて友達と話すことから始める)や「指示による開始」(図書館に行って参考になる本を見ることから始める)など、アイデアを自分の頭の外から持ち込もうとする児童は各学年で最も多く、そのような児童は、自分に何のアイデアもないと考える傾向や自分のアイデアに自信を持っていない傾向があることが示されている。一方、「形をつくる／手を動かすことによる開始」(模型を組み合わせる、または素材や道具を集めることから始める)、「イメージすることによる開始」(考えているものを絵で描くことから始める)、「省察による開始」(考えているものをどうやってつくるかを考えることから始める)といった回答では、手と頭を両方使い、アイデアを可視化することにより、アイデアを自分の頭の中から生み出そうとする傾向があることが明らかになった。

これより、児童の製作方略には個人差があることが示唆される。先述したように、幼児の嗜好する表現スタイルにも個人差があることが明らかになっていることから(槇, 2003;2004)、幼児・児童の製作を研究するには、個人差を考慮する必要があると言える。

次に、子どもが道具や素材を使う技術的能力を検証する目的で、製作を研究したものに Anning(1994)と Flear(2000)がある。

Anning(1994)は、児童の技術的能力を明らかにする目的で、英国の小学校の 5 歳から 11 歳の児童のデザイン製作活動を、ビデオ記録・フィールドノートおよび教師・児童へのインタビューに基づいて調査している。ここでのデザイン製作活動とは、当時の英国のカリキュラムに照らして教師自身が「デザイン製作活動」として実践したものを対象としている。たとえば、車をつくるための材料や道具が用意された建築室での模型の組み立てや、素材、道具、器材が使えるようになっている製作コーナーで

児童が自分で選んで行う製作活動が対照となっている。Anning は、技術教育の理論モデルの典型とも言える 4 つの特徴、すなわち、「絵によるアイデア伝達」「技術スキルの獲得」「技術的知識の獲得」「評価」に基づき、児童のデザイン製作活動を分析している。その結果、特に「絵によるアイデア伝達」という特徴は、観察した事例においてはほとんど見られなかったと報告している。教師へのインタビューからは、「絵によるアイデア伝達」は方略として選択肢に入っているが、想像によるイメージを絵に表すスキルを児童はもっていないからという理由で、絵の使用を推奨していないことが明らかになった。Anning は、このような背景に小学校の技術教育を取り巻く文化的状況があると論じている。つまり、小学校の美術の授業では、教師は子どもたちの創造性の発達を妨げないように、直接的な教授はせずに放任しておくという伝統がある一方で、理科の授業で技術を使う場面では、教師は直接的な教授を行い、注意深く監視している。デザイン技術科 (D&T) 教育という教科に関して、教師はこの二つの異なるペダゴジーの間でジレンマを感じていると述べている。Anning の報告より、児童の製作プロセスは、教師の信念や、教科を取り巻く社会文化的な状況に埋め込まれていることを示している。

Fleer(2000)もまた、幼児の技術能力を検討するため、デザイン製作活動を観察している。この研究は、保育所の 3~5 歳の幼児 16 人に、保育者が「庭で不思議な生き物を見つけたの。その生き物が一人ぼっちでさびしそうだから、お友達をつくってあげましょう」という導入をし、幼児が使いたいと思った素材や道具を保育者が用意するという形で進められた。Fleer は、幼児のデザイン製作活動を、「計画」「製作」「評価」という観点から分析している。その結果、幼児の中には、計画してから始めるのではなく、素材自体が何をつくるべきかを提示するかのように、素材の特性を探った後でデザインをしている場合が多かったことを報告している。また、幼児同士で互いを観察して。相手の技術をまねしたり、アイデアを他児から借用したりしていたことが示されている。Fleer の研究は、幼児がデザイン製作に用いる方略が、理論モデルで示されているように頭の中のアイデアから始まるのではなく、素材の探索や他児とのやりとりのように、環境の影響を受けるものだということを示している。

以上より、子どものデザイン製作プロセスは、理論モデルで示されているように頭の中に先にアイデアがあり、それを実現するという形で始まるばかりでなく、素材との触れ合いや他児の模倣といった環境との相互作用の影響を受けるものだということが明らかになっている。そして、活動が行われる社会文化的状況に依存するものであることが示唆されている。しかし、環境との社会的相互作用から、幼児がどのように製作を行っているのか、そのプロセスは詳細に明らかになっていない。

2. 子ども間の会話に着目した製作研究

続いて、社会文化的アプローチの視座に立ち、子ども間の会話に着目した研究について概観し、課題を整理する。

デザイン製作における子ども間の相互作用として最も重要視されているのが、会話である。Hendley&Lyle(1995)は、会話が技術的スキルの発達における鍵となる要素であり、それは会話を通して、批判的思考、省察、評価が行われるからであると述べる。社会文化的アプローチに依拠すれば、話し言葉と内的思考との間には、密接な結びつきがあると考えられ、会話を通して、内的思考であったデザインのアイデアや、プラン、意思決定が明示され可視化されるということになる(Hendley&Lyle, 1995)。また、会話を通して、子どもたちはアイデアを共有し、評価し、フィードバックを受け解釈することで、問題が解決され、共同での意思決定がなされると考えられている(Hennessy&Murphy,1999)。

協働製作における子ども間の会話に着目した実証研究では、会話には2つの役割があることが示されている。

第1に、自分のアイデンティティ、責任や役割の同定、パートナーとの役割分担、パートナーシップや友達関係の強調・確認といった、他者と関係を築き維持する役割である。第2の会話の役割は、モノを扱う実際の行為について交渉⁵し、身体的行為を補う役割である。

思考のツールとして、会話に着目したGustafson&MacDonald(2004)は、小学6年生児童(11-13歳)が「空気と航空力学」の単元でパラシュートをつくる活動を行った際の会話の音声記録を分析している。分析枠組みには、プロのエンジニアの談話をエスノグラフィーの手法で分析したBucciarelli(1988)の理論枠組みを用いている。分析の結果、児童のデザイン製作における会話でも、Bucciarelliの理論枠組みと同様に、制約し、命名し、意思決定するという機能があったものの、それらに加えて、「実際の行為」についての会話と、責任や役割といった「社会的性格」についての会話という2つの新たなカテゴリーを加える必要があることが示された。

会話を通して交渉される役割については、Carr(2000)の研究でも考察されている。Carr(2000)は、保育施設における4歳児クラスの製作コーナーを6週間観察し、製作コーナーに用意された道具と素材の中から、幼児が自分で選んで製作する活動の事例を収集した。Carrは収集した事例の中から、ボール紙を頭に巻いてつくる「ぼうしづくり」の42事例を選び、分析している。ぼうしをつくるためのボール紙は、予め長

⁵ 本研究では、「交渉」を相手と話し合いをして、合議に達すること、先述したように「相互作用」を行為主体のどちらかが一方的に影響を受けるのではなく、行為主体間が双方向的に影響し合うことを「相互作用」と定義する。

方形の形に切られていたが、4歳児の頭囲に巻くには若干短いため、それをどう解決するかが問題となっていた。会話分析から、幼児のぼうしづくりの目標・意図は、3つの主要なアイデンティティによって方向づけられていることが明らかになった。それは、「もうすぐ5歳」「友達」「ぼうしづくり職人」の3つである。中でも、「友達」というアイデンティティを語った幼児はもっとも多く、あらゆる認知的な努力は、友達との会話に入り、友達との関係を築いたり維持したりするためにあったと考察している。「友達」であることを重視した幼児は、紙の長さが短いという問題に対し、紙をつなげたり頭に合わせるといった解決策を避け、そのままの長さで円状にして直径の小さいぼうしをつくり、自分の家にいる赤ちゃんやネコにあげるという選択をしていた。一方、自らを「ぼうしづくり職人」と位置付けた幼児は、技術的スキルを要する問題解決に熱心に取り組み、様々な方略を用いて解決していた。また、Carrはこれらの事例には、幼児同士が協働する事例はなかったことについて言及し、幼児にとっては「ぼうしづくり職人」になることより、「友達」になることの方が重要であったためと考察している。Carrの研究からは、幼児が取り組む問題は、その場に置かれているモノが促す(アフォード)ものであること、そして、幼児にとっては認知的な問題解決より、あるコミュニティの中で自分のアイデンティティをどのように位置づけるかという社会的実践の方が重要な意味を持つ場合があるということである。

さらに、デザイン製作活動を社会的な実践ととらえる知見を見出しているのがRowell(2002)である。Rowell(2002)は、デザイン製作活動における「学び」を、参加の変容(Rogoff, 1994; 1997)という観点から捉えるために、参加の媒介となる会話と行為を分析している。Rowellは、小学6年生の女子児童2名が、電気をつけたり消したりできる目のついたロボットをつくるという課題に取り組んだ際のプロセスを検討している。会話の分析から、2名の児童の間で、「監督」と「助手」という役割分担がなされ、それぞれの児童が自分を「電気工」あるいは「なんでも屋」と位置づけることで作業分担が明示的にやりとりされていた。また、「私たち (we/our)」という代名詞を使った発話が相手を協働作業のパートナーとみなし、互いのパートナーシップの認識を強めていたことも示されている。さらに、会話の中で「教える」、「イメージする」、「計画する」、「操作する」ことを通して、一方が他方を参加に引き入れ、互いに補い合う関係を築いていたことが示されている。たとえば、それは、電気回路の概念を理解していなかった児童Kに他方の児童Nが回路の概念を「教える」ことで、回路の概念をわがものとしたKが、参加の形を観察者から貢献者に変えたことや、助手役の児童Kが、監督役Nの苦手な道具を操作して実際の組み立て作業を担ったことで活動に参加する手段を確保したことが示されている。分析の際には、会話だけでなく、道具を使って作業をする行為も含まれ、道具や素材の使用が参加の媒介となることが考察されているが、ここでの主要な分析対象は会話となっている。

以上より、子ども間の会話には、第 1 に、自分のアイデンティティ、責任や役割の同定、パートナーとの役割分担、パートナーシップや友達関係の強調・確認といった、他者と関係を築き維持する役割がある。幼児間の相互作用を分析する際には、製作をどのように進めるかという側面だけでなく、他者と関係を築き維持するという側面もあることを考慮する必要がある。また、1年という時間経過に伴い、同一クラスの幼児間の関係性は変化すると考えられる。幼児間の関係性が、相互作用とどのような関連を持つのかを検討する必要がある。

第 2 の会話の役割は、共有された認知の対象である製作物、道具や素材といったモノについて交渉する役割である。しかし、モノについての交渉は、会話だけでなく、モノを扱う身体的動作を伴って行われていると考えられる。そのため、モノを扱う身体的動作にも着目した研究が必要とされる。そこで、次に、デザイン製作においてモノを扱う身体的行為に着目した製作研究を概観する。

3. モノを介した子ども間の相互作用に着目した製作研究

社会文化的アプローチでは、行為の媒介となるモノを重要なものとみなす。特に、製作では、道具や素材を用いた行為が協働での問題解決を支援すると指摘されている (Hennessy&Murphy, 1999)。なぜなら、モノを通して思考を明示する行為は、役割分担や課題の共有を助け、教師・保育者および子どもの会話の参照枠となると考えられているためである (Hennessy&Murphy, 1999)。

このように、製作におけるモノの果たす役割の重要性は強調されてきたが、会話のように言葉を通して子どもの伝えている意味内容が他者にも理解できる行為とは異なり、モノを扱う身体的行為は、子どもが伝えようとしていることの解釈が定まりにくい。そのため、これまで十分に分析されてきたとは言えない。しかし、近年、この先行研究の課題に、ビデオ記録を用いた分析方法により取り組んだ研究が現れている。

Kangas, Seitamaa-Hakkarainen&Hakkarainen(2013)は、小学生 (10-11 歳) 女子児童 3 名のグループが 2 カ月間 11 回にわたってランプのデザイン製作をする活動をビデオで記録し、子ども間の協働が見られたエピソードを抽出して分析している。分析では、身体的行為を分析するために、ビデオ記録に基づいて、会話における発言者・発言内容や使用した道具、身ぶり (モノの大きさや形を表す動作)・手ぶり (指差し) を時間軸に沿って図示する Chronologically-Oriented Representations of Discourse and Tool-Related Activity (CORDTRA) diagrams (Hmelo-Silver, Chernobilsky&Nagarajan, 2008; Hmelo-Silver, Liu&Jordan, 2009; Hmelo-Silver, Chernobilsky&Jordan, 2009; Hmelo-Silver, 2003) を用いている。

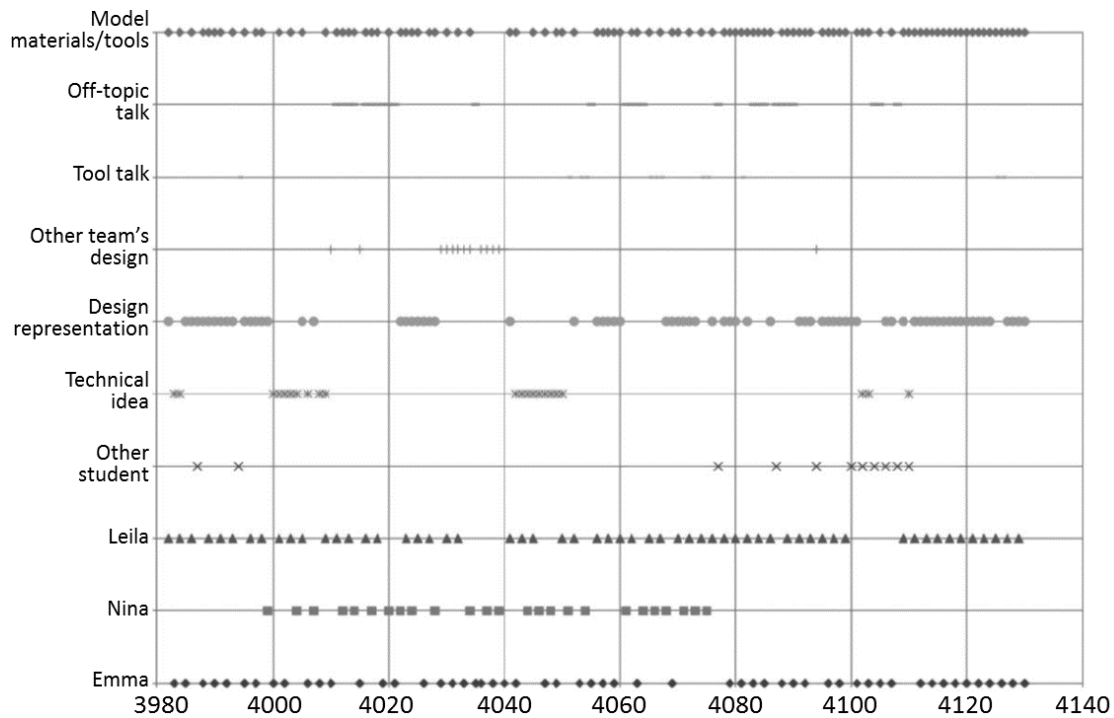


図 1-2 「デザインのアイデア生成」プロセスの分析に用いられた CORDTRA diagrams (Kangas et al., 2013, p.41の図を元に筆者一部改変)

図 1-2 は、CORDTRA diagrams を使用した「デザインのアイデア生成」プロセスの分析である。横軸が時間軸となっており、一つの活動における参加者の発言に番号を付した発言番号が左から右へと順に記されている。縦軸には、発言者（1: 参加者 A, 2: 参加者 B, 3: 参加者 C, 4: プロのデザイナー, 5: 教師, 6:他児童）、各発言の主な焦点（7: 視覚的アイデア, 8:技術的アイデア, 9:デザイン上の制約,10: 道具に関する会話, 11: 製作に無関係な話題, 12: 活動の進行調整）、さらに参加者が発言している際の道具・素材・身ぶりの使用（13: スケッチ用の道具の使用, 14: スクリーンを通した見方の共有, 15:指をさす動作, 16: 形や大きさを表す動作）の番号が振られ、時間軸に沿って言語・非言語な行為が行われたプロセスを視覚的に図示している。この図示により、一つの活動の中で、いつ誰が発言し、その発言において何を話題にしているか、そして身体はどのような動きをしているかが俯瞰できるようになっている。分析の結果、製作は複雑で繰り返しの多いプロセスをたどり、児童の思考は、素材に媒介され、身体的行為となって表れていることが明らかになった。

このように、思考過程における身体の役割については、職人の身体化された認知 (embodied cognition)を研究した Patel(2008)が、「身体化された思考」(embodied thinking) という概念を提唱している。道具や素材を扱うことで、身体がどのように

思考過程にかかわっているかを表す概念であり、身体化された思考は、情報の収集・体系化・精緻化や豊富なスキルに支えられた瞬時の適応といったものすべてが、ほんの短い間に起こる一つの展開プロセスと捉えられている(Patel, 2008)。

Kangas et al.,(2013)は、小学生児童の協働製作においても、言葉によるものだけでなく、「身体化された思考」が行われ、協働製作が進められていることを示唆している。つまり、協働製作を可能にする相互作用の位相として、言語的位相だけでなく、身体的位相があることが明らかになっている。これらの位相での相互作用は、明確に区別できるものではなく、相互連環的に共起するものであり、行為者は、それらの位相を行きつ戻りつしながら製作を行うものと考えられる。ただし、上述の先行研究は、児童期の協働製作に関するものであり、幼児間の協働製作における相互作用については詳細に検討されていない。そのため、どのような位相での相互作用が協働製作を可能にするのかについては、明らかにされていない。モノを介した身体的な行為を含めた言語的・非言語的相互作用を分析し、どのような相互作用を通して幼児が協働で、製作を行っているかを詳細に分析する必要がある。

4. 製作研究の課題の整理

以上の先行研究の概観より、保育の場での幼児の製作研究を行う上での研究課題は、以下のように整理できる。

第1に、幼児期の協働製作を可能にする相互作用とはどのような位相で、どのような機能をもつのかを明らかにすることである。モノを介した子ども間の相互作用に着目した研究では、言語による相互作用（会話）だけでなく、非言語的な身体的行為を通して、子ども間でコミュニケーションを取り、協働製作を行っていたことが明らかになっている(Kangas, et al., 2013)。ただし、上述の研究は、児童期の製作を対象としていた。Bruner(1966)は、人の表象発達において、主導的な役割を果たす感覚器官は、身体・動作的なものから視覚・映像的なもの、さらに言語・象徴的なものへと移行し、中でも幼児期には視覚・映像的表象が可能になる段階に位置づくとしている(Bruner, 1966/1968)。これより、幼児期には、児童期とは異なる相互作用の特徴があると考えられる。幼児が、どのような相互作用を通して協働製作を行い、どのように製作を行っているのかを、言語的・非言語的な位相の両面から詳細に分析することが研究課題である。

第2に、幼児が他者にモノを「見せる」という行為がどのような機能を有するのか、および、製作過程にどのような影響を与えているのかを詳細に明らかにすることである。モノを「見せる」行為は、受け手の応答とともに、モノを介した相互作用と言え、活動を進め、新鮮なアイデアをもたらすこと、年齢により「見せる」行為の頻度に相違があることが示されている(Roden, 1999)。しかし、「見せる」行為がどのように

機能して、活動を進め、幼児に新鮮なアイデアをもたらすのかについては詳細に明らかにされておらず、幼児の発達的变化や幼児間の関係性の変化に伴って、時期による機能の相違は検討されていない。「見せる」行為の機能、ならびに時期による機能の相違を検討することが研究課題として残されている。

第3に、協働製作における幼児間の相互作用と関係性の関連の検討である。子ども間の会話に着目した先行研究では、会話には、互いの責任や役割の同定、パートナーとの役割分担、パートナーシップや友達関係の強調・確認といった、他者と関係を築き維持する役割があることが示されている（Gustafson&MacDonald, 2004; Carr, 2000; Rowell, 2002）。これより、幼児間の相互作用を分析する際には、製作についての交渉だけでなく、他者と関係を形成し維持するための交渉も考慮する必要がある。さらに、幼児間の相互作用と仲間関係に関する研究では、幼児が相手との関係における親密度に応じて相互作用の内容を変えていることが明らかにされている（本郷, 1996; 原, 1995; 高櫻, 2013）。このことから、幼児間の相互作用の変化や相違の要因として、その幼児間の関係性に着目して分析を行うことが研究課題として挙げられる。

第4に、製作における二つの活動、すなわち「つくる」活動と「つくったモノで遊ぶ」活動の展開プロセスを明らかにすることである。製作と遊びの関連についての研究は、製作を「つくる」活動と「つくったモノで遊ぶ」活動という二つの活動により捉えており、製作の発達研究によれば、幼児の年齢的発達に伴い、「つくったモノで遊ぶ」段階が見られるようになることが示されている。しかし、同時に、幼児が嗜好する表現スタイルの相違により、遊びの嗜好も異なることが明らかになっており、「つくる」活動と「つくったモノで遊ぶ」活動の展開は、個人差により異なることも予想される。そこで、同一幼児の発達的变化や他児との関係性の変化に伴って、活動の展開プロセスが時期により異なるのか、そして、個人差の影響を受けるのかについて検討することが研究課題である。

5. 他者との相互作用を通じた幼児の造形表現プロセス

さらにもう1点、他者との相互作用を通じた幼児の造形表現を検討するにあたり、重要な課題が残されている。それは、他者との相互作用を通して、幼児がどのように独自の表現を生成しているかというプロセスそのものを明らかにすることである。

描画における模倣を研究した奥は、模倣を「情報を摂取し、表現に反映すること」と定義している。しかし、幼児が他児の造形表現から独自の造形表現を行うプロセスを検討するには、他児の造形表現から情報を取得した後に、そのまま自分の造形表現に採り入れる場合と、自分独自の造形表現に変える場合とを分けて考える必要がある。その際、幼児の造形表現と他児の造形表現とが、第三者から見て客観的に類似してい

るかかどうかではなく、他児の造形表現から情報を取得した幼児が、独自の意味を付加したかどうかという行為主体となる幼児の発話に基づき判断する。それは、他児の造形表現から得た情報を、幼児が自分独自の情報として採り入れ、自分の着想につなげたときに、他児からの影響が模倣から自己表現や創造になると考えられるためである。このような造形表現のプロセスを検討するためには、成果としての表現物ではなく、発話・行為を微視的に検討し、幼児間の相互作用からプロセスを分析する必要がある。

第4節 本研究の分析枠組み

先行研究の課題から導き出された研究課題の第1点は、幼児期の協働製作を可能にする相互作用の位相および機能を明らかにすることである。これらの諸位相での相互作用は、独立に生起するのではなく、共起するものと考えられる。本研究に通底する目的は、協働を可能にする言語的位相での相互作用に加えて、言語的位相での相互作用と共起する非言語的位相での相互作用が、どのように幼児間での協働を可能にしているのかを明らかにすることである。

協働製作に関する先行研究では、言葉により内的思考を伝えることで、子ども間で目的を共有し、協働が成立すると考えられている。また、幼児期、特に5歳児の協働に関する先行研究においても、言葉の重要性は指摘されている。無藤(1997)は、積み木遊びにおける幼児間の協働を論じる中で、言葉によりつくったモノについて合意を求めていかないと、個々の幼児の作業が独立してしまい、いわゆる並行遊びに変わってしまうこと、協働が成り立っている事例では、幼児間で言葉での確認が見られたことを示し、言葉での作業共有の重要性を明らかにしている。また、佐藤(2009)も、幼稚園5歳児クラス全体で協働の活動が行われるようになるまでの過程を論じる中で、保育者と幼児の間で話し合いながら、イメージの共有や目的の生成、共有がなされたことを指摘している。一方で、上記の幼児期の協働に関する先行研究において特筆すべき点は、言語的位相での協働は、それだけで成り立つものではないことを明らかにしている点である。たとえば、無藤(1997)は、言語的位相のほかには知覚的位相、動作的位相があることに言及して、次のように述べている。

多少とも長い時間関わる協同性が成り立つには、物を組み立ててその成果が形として目の前に実現されていくことと、各々の子どもが別々に動きつつも、それが協同であることを示す、一つの構築物の実現やことばによる構想の提案が必要である。ことばのレベルでの協同とは、それ自体として自律しているのではなく、こういった知覚的動作的協同の上に成り立ち、そこで意味をなすものである(無藤, 1997, pp.180-181)。

佐藤(2009)も同様に、スプラッシュマウンテン（ジェットコースター）をつくるという全体構想の一部として、ダンボールでトンネルをつくっている幼児たちの輪に、それ以外の幼児が参入してきた場面について、以下のように述べている。「スプラッシュマウンテン作りという全体構想は知らず、梁に紐を掛けること、その身体的行為そのものに興味を引かれてきたわけである。(中略)動きの重なり共振して参加したのである」(佐藤, 2009, p.42)。このような記述により、幼児が全体構想を共有し協働での活動が行われる前に、他児の身体的動作への同調があったことを示している。

以上の幼児期の協働に関する先行研究より、協働製作の成立にとって、言語的位相に加えて、視覚的位相、身体的位相での相互作用が重要な働きをすると考えられる。そこで、以下、それぞれの位相での分析視点について述べる。

1. 言語的位相での相互作用を分析する視点：製作目的・モチーフ

協働製作に関する先行研究においては、言葉により内的思考を伝えることで、子ども間で目的を共有し、協働が成立すると考えられている。また、5歳児の協働に関する先行研究においても、言葉での個々の作業の共有や、イメージ・目的の共有が重要であることが指摘されている。つまり、言葉によるイメージや目的の共有が、協働の成立にとって重要であることが、製作に関する研究および幼児期の協働に関する研究に一致した知見である。遊びの中で行われる製作においては、「つくる」活動と「つくったモノで遊ぶ」活動という二つの活動の水準があり、幼児がこの二つの活動間で移行をする際には、「つくる」という目的あるいは「つくったモノで遊ぶ」という目的を生成させ、共有していると考えられる。本研究では、この「つくる」という目的と「つくったモノで遊ぶ」という目的を製作目的と表記し、幼児間での製作目的の言葉での共有から、活動の展開を分析する。

また、製作において、幼児が素材や製作物に付与した意味を捉えるため、本研究では、幼児のモノの見立てに着目し、幼児がモノを見立てる対象となるものをモチーフと定義する。たとえば、トイレットペーパーの芯を望遠鏡に見立てた場合、モチーフは‘望遠鏡’である。

幼児期の造形表現に関する古典的研究では、幼児の描画の発達における表現行為の発現を、幼児が表現物に対して名付ける行為において捉えている(Luquet, 1927/1979)。幼児は、描いたモノ(つくったモノ)とある対象との間に類似性を見出し、自分の描いたモノ(つくったモノ)に名付けることによって、表現する意図をもって描く(つくる)段階へと移行すると考えられる。表現とは、何かを表すこと、何かの形をつくり出そうという意図をもって造形することである。そこで、幼児が意図やイメージを持って、何かをつくり出す表現行為を捉えるためにモチーフに関する発

話に着目し、そのモチーフ発話が幼児間でどのように生成され、どのように伝えられているかを分析の視点とする。モチーフ発話の共有の定義は、幼児がモノを見立てている対象であるモチーフに関する発話を、他児に向けて行っており、その発話に対する相手からの応答があることと定義する。ただし、相手からの応答は、言葉による応答だけでなく、モチーフに関する発話を行った幼児の製作物を見たり、うなずいたりといった非言語的な応答も含む。

以上より、本研究では、幼児間の言語的位相での相互作用を検討するために、「つくる」目的と「つくったもので遊ぶ」目的という二つの製作目的およびモチーフに関する発話を分析の視点とする。

5. 視覚的位相での相互作用を分析する視点：注視

幼児期の協働に関して、無藤(1997)は、言語的位相での相互作用は、知覚的・動作的相互作用を基盤に成り立つと論じている。このときの「知覚」とは、あるモノを「見る」ことで、そのモノの背後にある他者の意図などを認知する働きのことを指していると考えられる。本研究では、他者との相互作用を通じた幼児の造形表現プロセスを検討するにあたり、この「見る」ことが、以下2つの点で重要性を持つと考える。

まず第1に、本研究で対象とする造形表現・美術においては、幼児期に限らず、モデルや自他の作品といったモノを見ることによって、表現者が様々な情報を得て思考する「視覚的思考」(Arnheim, 1969)が中心になっている可能性がある(岡田・横地・石橋, 2004)。「視覚的思考」とは、人間のいくつかの思考様式はイメージによって思考がなされるとして Arnheim(1969)が提起した概念である。ここでのイメージとは、人間の内的な無意識における概念から外的な絵画やビデオまでを含む幅広い語とされている。

Arnheim(1954)は、視覚は目的的で選択的であるとして、次のように述べている。

物を見ようとするときは、われわれはそれを求めてそこにいたるのである。目に見えない指をもって、周囲の空間を通り、物のある遠いところに達し、物に触れ、物をつかみ、その表面をしらべ、縁をさすり、材質を探求する。それはすぐれて積極的な活動である (Arnheim, 1954/1963, pp.56-57)。

すなわち、視覚の基本的な特性として、視覚が選択すると述べている。そして、視覚が物を選択し、視線を向ける「注視」について、次のように述べる。

眼球運動は視覚目標の選択を助けるが、これは自動運動と有意的反応の間のどこかにある。それは目を、吟味すべき視野の領域がもっとも鋭い視覚の狭い範囲内

にくるように導く。鋭さは急激に減り、それが最大である収支の軸から十度もそれれば、それは既に五分之一に減る。網膜の感受性はとてもかぎられているので、目はなにか特定の箇所を選び出し、それが引き離され、支配し、中心となるようにできるし、せねばならない。これは一時には一物を取り上げ、主たる目標を周囲から区別しようという意味である。物は注意されるために選ばれる。それは視覚的世界の他の部分に対して目立ち、また、それが見る物自身の欲求に反応することになるからだ (Arnheim, 1969, p.45)。

上記のように、見る者の欲求に応じて、一つの物を選択しそこに注意を向けることを Arnheim は「注視」と呼んでいる。

この「注視」は、美術・造形表現において重要な役割を果たすと考えられる。なぜなら、美術・造形表現では、絵画、彫刻、デジタル・アートなど平面・立体を問わず、視覚メディアが表現に用いられる。その視覚メディアにおいては、形や色を用いた視覚的表現と意味とが統合されており、描線の質やトーンなどの微妙な違いが重要な意味を持つ (Halverson&Sheridan, 2014)。美術・造形表現教育の研究では、このような自他の視覚的表現の微妙な違いを注視することで、いかに観察、予想、表現、省察といった心の習慣 (habits of mind) が養われるかについての研究がなされてきた (e.g. Eisner, 2002; Hetland, Winner, Veenema, & Sheridan, 2013 ; Halverson&Sheridan, 2014)。実際に、美術・造形表現教育を受けた生徒・児童の観察スキルの発達は実証的に示されている (Dolev, Friedlaender&Braverman, 2001; Tishman, MacGillivray&Palmer, 1999; Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013)。このことから、視覚は美術・造形表現における中心的な役割をもつ知覚であると同時に、注視することによる観察力の発達や、注視することで喚起される観察・予想・表現・省察といった態度は、美術・造形表現を通して培われるスキルや態度であると言える。

本研究において「見る」ことが重要である第2の理由は、人が協働して何かを行うためには、共同注意 (joint attention) のメカニズムが重要であると考えられるためである。共同注意とは、相手が今どこに注意を向けているのかをモニターすることや、視線・ジェスチャー・発声などを使って、相手の注意をある対象に向けさせようとすることを含む一連の行動と心の動きである (常田・陳, 2001)。共同注意の研究は、乳児が他者と同じモノを見ることで、他者の意図や感情といった心的状態を推察していることを示している (Tomasello, 1999)。そして、この共同注意の研究者は、まだ言葉を話せない乳児が、何に注目し何を好んでいるかを知るために、乳児の注視方向を手がかりに分析してきた (注視選好法)。共同注意の研究では、乳児は生後半年から1年までの間に、初めて自分自身の行為を、目的と手段として区別し、他者との同調

的で相補的なやりとりの中で意図的に行動するようになり、その理解の下で、他者も自分と同じような意図的の主体として行動することを理解すること、2歳近くで他者が自分とは異なる信念を持ち、その信念に基づく行動を行うという立場の違いを理解するようになる可能性がある (Tomasello, 1995)。共同注意は、生後2年間の乳幼児の発達を語る上で重要なトピックである (常田, 2001)。

一方、幼児期の協働について論じた無藤 (1997) が、「共通の対象への注意の成立は相互作用の始まりとして重要であり、それは4歳程度の時期でも1歳代と同様である」(無藤, 1997, p.103) と論じるように、乳児期以降の幼児期にあっても共同注意は、協働が成り立つ基盤になっていると考えられる。図1-3の共同注意成立における三項関係は、人間の精神活動の媒介となるモノ (記号・道具) の役割を強調した社会文化的アプローチとも親和性が高い。

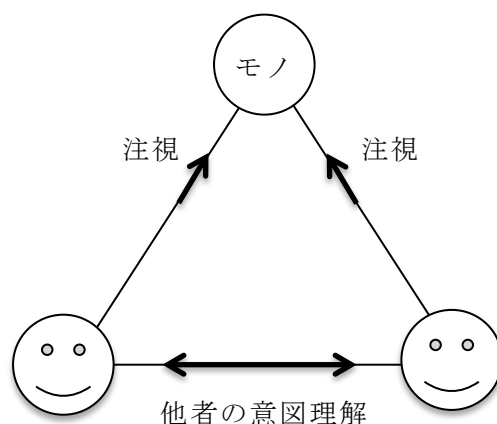


図 1-3 共同注意の成立における三項関係

しかし、幼児期以降の共同注意行動が、同年齢の幼児が多数いる集団保育の場で、どのような働きをしているかについては、検討されてきていない。本研究の研究課題に照らせば、幼児期以降の共同注意行動が、どのように幼児間の相互作用を支え、共同注意に支えられた相互作用を通して、幼児はどのように製作を行っているかという問いとなる。

以上より、本研究では、幼児がモノに「注視」を向け、その「注視」により情報を得て思考する「視覚的思考」および、他者と同じモノを「注視」することで成り立つ相互作用を通して、幼児の協働製作を検討するために、視覚的位相での相互作用として幼児の「注視」を分析視点とする。

6. 身体的位相での相互作用を分析する視点：「見せる」動作・身体配置

視覚的位相のほかにも、協働製作におけるモノを介した子ども間の相互作用に関する研究から、子どもは指差しや、モノの大きさ・形を表す身振りといった身体的行為を介して他者とのコミュニケーションを図り、協働製作が成り立っていることが示されている (Kangas, et al., 2013)。幼児期の協働に関する研究でも、幼児期の協働は、モノに応じた動きと、相手の身体的動作に呼応した動きを基本に持つこと (無藤, 1997)、他児の身体的動作への同調が、幼児間での全体構想共有の前に見られることが示されている (佐藤, 2009)。このことから、幼児間の相互作用においては、指差し、身振り、動きのような身体的位相での相互作用が重要な働きをしていると考えられる。

身体的行為の中でも、他者にモノを差し出し、「見せる」という動作は、製作を進め、幼児に新しいアイデアをもたらす方略の一つに挙げられ (Roden, 1999)、上述した視覚的位相とも相互補完的な行為である。なぜなら、モノを「見せる」こと (showing) は、相手の「視覚的思考」を喚起する行為であるとともに、共同注意行動の一つと考えられており (Tomasello, 1999)、モノを差し出し、同じモノに注視を向けることで、双方の注意をそのモノに集めるという形で、共同注意を操作する行動と考えられるためである。

上記のような身体的動作とともに、幼児がある場でどのように位置取り、どちらに身体を向けているかも、協働での活動を分析する上での参照枠となることが指摘されている。協働での活動を構成する状況について論じた上野 (1996) は、「協同的な活動」 (collaborative activity) を観察可能にするための視点の一つとして、「身体配置」を挙げ、「私たちは、あることを行うとき、常に、ある場所を占め、また、ある姿勢をとる。(中略)このような身体配置は、そのときどきでの社会的な相互行為の組織化のあり方を表現している」と述べる。そして、このような身体配置を“ポジショニング” (positioning) と呼び、「ある場所を占め、かつ、ある姿勢を組織化する行為」と定義する。さらに、あるポジショニングでの身体や視線の向きを“オリエンティング” (orienting) と呼び、このようなポジショニングやオリエンティングが「ある活動を組織化する行為、社会的相互行為を組織化する行為であると同時に、その活動の参加者の相互にそれぞれの行為を社会的に表示している。あるいは、相互に相互の行為を観察可能にするリソースと言うことができる」と言う (上野, 1996, p.8)。すなわち、“ポジショニング”や“オリエンティング”は、ある場所での人と人とモノとが相互に関わりあう状況を、一人ひとりの身体がどのように構成しているかということを観察可能にするための視点である。本研究では、“ポジショニング”を幼児がどこに位置しているかを示すものとして「位置取り」、 “オリエンティング”を幼児の身体や視線がどこを向いているかを示すものとして「体の向き」という用語に置き換え、表記する。

このように、幼児の身体の位置取りや向きに着目することは、とりわけ、保育の場での身体的位相での相互作用を捉える上で重要であると考えられる。教科教育が行われる小学校以上の教室空間では、基本的に、机や椅子の配置や子どもたちの身体配置が固定されている。しかし、保育においては、生活と遊びを中核とした総合的活動を基本としているため、活動ごとに環境設定が変えられることが多く、それに応じて幼児の身体配置も様々に変わる動的な空間である。このような動的な空間で、幼児がどこに位置し、どちらを向いているかは、幼児の注意の焦点がどこにあり、どのようなモノ、どのような他者とかがかかわっているかを示す指標となりうると考えられるためである。

以上より、本研究では、身体的位相での相互作用として、「見せる」という身体動作および「位置取り」や「向き」といった身体配置を分析視点とする。

第5節 本研究の研究課題と視点

本節では、第3節の先行研究の課題の整理および第4節の本研究の分析の枠組みを踏まえ、本研究における課題と分析視点について述べる。

1. 言語的位相での協働製作の成立過程

第1の研究課題として、幼児間の相互作用の位相として考えられる言語的位相・視覚的位相・身体的位相がどのような順序で、どのように立ち現れ、どのように言葉による協働製作が成り立つのかを検討する。

幼児期の協働に関する先行研究から、言語的位相での協働は、それだけで成り立つものではなく、視覚的位相、身体的位相を基盤にしていると考えられる(無藤,1997)。しかし、これまでの先行研究では、幼児同士を非日常の場所で出合わせ、その人工的な場でいかに協働の関係を結び結ぶかを実験的に検討している。幼児にとって日常的な保育場面で、同一個人が長期にわたり、時間経過に伴って、どのように他者との相互作用を変化させ、言葉を用いて他者と協働するようになるかの検討はなされていない。

そこで、同一幼児が他児の製作物に触れ、言葉を交わしながら協働で製作を行うようになるプロセスを時系列に従って検討する。そのために、本研究では、幼児がモノを「何か」に見立て、その「何か」を他児に伝える発話をモチーフ発話と定義し、幼児間でモチーフを伝え共有することを言語的位相での協働が成立したとみなす。製作において、モチーフは、幼児を造形表現へと向かわせる動因となる題材と考えられる。たとえば、緑の色画用紙を‘葉っぱ’に見立て、‘葉っぱ’というモチーフを思いつくことで、色画用紙をはさみで切り、‘葉っぱ’の形にするという製作が生まれるのである。さらに、そのモチーフを他児に伝え共有することで、幼児間で意図が共有され、

協働へとつながると考えられる。そこで、幼児が他児にモチーフ発話を行うまでのプロセスを検討し、幼児が他児と協働の関係を結び、言葉を交わしながら他児とともに製作を行うようになるまでのプロセスを明らかにすることを第1の研究課題とする。

分析の視点として、身体的位相、視覚的位相、言語的位相での相互作用を、以下の視点から分析する。身体的位相の分析では、幼児の身体の「位置取り」や「向き」といった身体配置、および「見せる」という身体動作の相手として「見せる」宛先に着目する。身体配置は、そのときどきでの社会的な相互作用のあり方を表現していると考えられ（上野，1996）、特に保育の場での自由遊び場面は、幼児が自分の興味や関心に応じて、様々に身体配置を変える動的な空間である。このような動的な空間で、幼児がどこに位置し、どちらを向いているかは、幼児の注意の焦点がどこにあり、どのようなモノ、どのような他者とかが関わっているかを示す指標となりうると考えられるためである。また、幼児がモノを「見せる」行為は、共同注意を喚起する行動の一つであり（Tomasello, 1995）、「自他の気持ちをつなぐ機能」があることが示されていることから（福崎，2006）、製作場面においても、他児にモノを「見せる」行為が視覚的位相での相互作用を生起させるとともに、他児と協働する関係を結び結ぶことが予想される。

次に、視覚的位相での相互作用を分析するために、他児の製作物への注視に着目する。幼児は、モノを「見る」ことにより、言葉を交わさずとも、相手が何をしているか、何を考えているかを知り、様々な情報を得ていると考えられるためである。

そして、言語的位相を分析するために、前述したように、幼児がモノを見立てている対象であるモチーフに関する発話を、他児に向けて行っているか、その発話に対する相手からの応答があるかどうかに着目する。ただし、相手からの応答は、言葉による応答だけでなく、「モチーフ」に関する発話を行った幼児が製作物を見たり、うなずいたりといった非言語的な応答も含む。

2. 他児の製作物の注視を通じた表現の触発プロセス

第2の研究課題として、他児との相互作用を通じた幼児の造形表現プロセスを、視覚的位相での相互作用、すなわち注視に着目して検討する。

幼児の造形表現を他児との相互作用を通してなされるものとして捉える研究には、幼児間の模倣に着目した研究があり、模倣の大多数が創造の契機となり（奥，2004）、協働描画の完成に導く要因となることが示されている（若山ほか，2009）。しかし、上述の研究では、他児の影響を受けて、幼児が独自の造形表現を生成するプロセス、すなわち、社会的相互作用を通じた幼児の造形表現の生成プロセスそのものは詳細に明らかにされていない。本研究では、造形表現の生成を、モチーフの生成により捉える。たとえば、緑の色画

用紙を見立てて‘葉っぱ’というモチーフを思いつくことで、色画用紙をはさみで切り、‘葉っぱ’の形にするという表現が生まれるというように、モチーフの生成が契機となって表現が生成されることが考えられるためである。

また、本研究では、廃材などの身近な素材を用いた立体の製作を対象とする。この種の造形表現では、製作物が手で持てたり運べたりするため、描画以上に、製作物が遊びの道具となる。このように製作物が遊びの道具となることに着目し、幼児が遊びを行う状況全体を視野に入れて造形表現を検討した研究に、松本、三浦、服部の研究がある(松本・服部, 1999; 三浦, 2001; 松本, 2004)。ただし、実際の製作場面では、幼児は必ずしも製作物を用いて遊ぶわけではない。幼児が製作をしている間、「つくったモノで遊ぶ」目的が共有されている場合と、そうでない場合とがある。幼児期の協働に関する研究では、目的の生成・共有が協働を成立させる要因であることが示されていることから(佐藤, 2009)、製作目的の共有は協働製作を検討する上で重要な視点であると考えられる。「つくったモノで遊ぶ」目的を共有することで、製作プロセスにどのような違いがあるかを明らかにするためには、「つくったモノで遊ぶ」目的を共有している場合とそうでない場合ごとに、表現の触発プロセスを詳細に検討する必要がある。

分析の視点としては、視覚的位相での相互作用として注視方向を視点とする。そして、製作プロセスにおいて幼児が採り入れる製作要素にも着目する。美学や芸術学においては、作品の成立条件に、表現の「テーマ」、「対象・モチーフ」、表現の「方法」の3つの要素があり、これらの組み合わせで作品がつくられるとされている(辻・杉山, 1981; 横地・岡田, 2007)。本研究において、表現の「テーマ」は、表現の目的となる、製作物を用いる遊びのことである。ただし、本研究では、テーマという用語がモチーフと混同されやすいことから、表現の「目的」という用語を用いる。製作方法は、製作に用いる素材と、モノを形作るための製作手段から成る。たとえば、「お菓子屋さんごっこ」を目的とする製作の場合、「クッキー」をモチーフ、クッキーをつくるための「空き箱」を素材、空き箱を「はさみで切る」ことを製作手段と捉えることができる。

以上のように、他児の製作物の注視を通して、幼児がどのように他児の製作要素を採り入れ、自分なりの意味を付加しているかという観点から、他児との相互作用を通じた幼児の造形表現プロセスを検討する。

3. 幼児がモノを「見せる」行為の機能

第3の研究課題は、他者にモノを差し出し、「見せる」という身体動作が、製作においてどのような機能を有しているかを検討することである。

モノを「見せる」行為は、製作を進め、新しいアイデアをもたらす方略の一つに挙げられている(Roden, 1999)。モノを「見せる」こと(showing)は、相手の「視覚的思考」を喚起する行為であるとともに、共同注意行動の一つと考えられており(Tomasello, 1999)、モノを差し出し、同じモノに注視を向けることで、双方の注意

をそのモノに集めるという形で、共同注意を操作する行動と考えられるためである。しかし、実際の保育の場で、この共同注意を操作する行為、すなわち「見せる」行為が、どのような機能を果たしているのかは、明らかにされていない。

この「見せる」行為は、保育の場では頻繁に見られる行為（鯨岡，1999）であり、幼児が造形表現を行う場面でも、幼児はモノを見せ、自分の内的なイメージや製作意図を他者に伝えることによって、相手が着想を得て、表現を生み出すことが報告されている（岩立，2007）。造形表現において幼児の「見せる」行為は、「見せる」側の幼児にとっては、自分の製作意図やイメージを他者に伝える行為であり、「見せられた」側の幼児にとっては、相手のモノを注視することで、相手のモノからアイデアやイメージの着想を得る機会となる相互作用であると捉えられる。そこで、本研究では、製作において幼児がモノを「見せる」行為が、「見せる」側の幼児にとって持つ機能、および「見せる」行為の受け手の幼児の製作への影響を明らかにする。

4. 関係性の変化に伴う幼児間の相互作用の時期的相違

第4の研究課題は、幼児間の相互作用の時期的相違の検討である。

「みてて」発話について検討した福崎(2006)は、未知の関係では生じず、既知の関係間を経て徐々に広がっていくことを明らかにしている。この知見より、時期により幼児が「見せる」相手は異なり、幼児がモノを「見せる」行為は、時期により異なる特徴を持つことがあると予想される。

幼児間の相互作用と仲間関係に関する研究では、幼児が相手との関係における親密度に応じて相互作用の内容を変えていることが明らかにされている（本郷，1996；原，1995；高櫻，2013）。このことから、特定の幼児と一緒に過ごす時間の長さや回数の多さといった時間的経過に伴い、幼児間の関係の親密性も変化すると考えられ、その変化に応じて「見せる」行為の機能も異なると予想される。

5. 「つくる」活動と「つくったモノで遊ぶ」活動の展開の時期的相違

第5の研究課題は、製作における「つくる」活動と「つくったモノで遊ぶ」活動の展開に時期により相違があるかを、製作目的の言葉での共有に着目して明らかにすることである。

「遊びを通した総合的な指導」を基本とする日本の幼児教育では、製作を遊びと関連づけて捉える見方がある（e.g.小川，2010；河邊，2005）。保育室の一角に設けられた製作コーナーで、幼児が様々な素材や道具を用いて行う製作は、多くの園で日常的な遊びの中で行われる。そこでは、幼児が、モノをつくることで、モノを別の何かに見立て、その見立てにより行為のイメージが引き出され、そのイメージを他児と共有す

ることにより、他児とモノを使って遊ぶことにつながるという展開が見られ、その展開において製作は基本的な要素である。

このような製作から遊びへの展開は、幼児がモノとのかかわりから遊びにおける想像上の意味を生成するプロセスと捉えられる。遊びにおける意味の生成は、主に、ごっこ遊びの研究において研究がなされてきた。中でも、Vygotsky(1967/1989)は、ごっこ遊びを支える幼児の想像力は、幼児の周りにある具体的なモノやそれを用いた行為から生じると考えた。一方で、幼児の遊びにおいて、思考はモノから分離され、行為はモノからというより、アイデアから立ち現れてくるとも述べている (Vygotsky, 1978, p.97)。幼児の遊びにおいては、モノが意味を規定する「比率 (ratio)」が変わり、意味がモノを規定するのである (Hedegaard, 2007)。上述の Vygotsky のごっこ遊び論を援用し、ごっこ遊びにおけるモノと、幼児がモノに付与する意味との関連について検討した長橋(2013)は、ごっこ遊びにおいて幼児が道具を使って遊び空間をつくっていくことと、ストーリー性のある行為展開に基づく協働的な遊びの生成は、相互規定的な関係になっていることを示している。

加えて、ごっこ遊びにおいては、モノの物理的・視覚的な特徴と、幼児の遊びの中での想像上の意味との「比率」が時期によって変化することが、いくつかの実証研究により明らかになっている。たとえば、宍戸・荒木・大谷・荻野・虎頭・中村・田中 (1995) は、幼稚園 3 歳児のままごと遊の 7 ヶ月にわたる縦断的観察研究から、3 歳児のモノの見立ては、はじめはモノに規定された見立てが主流であるが、遊びの中に流れのようなもの (ストーリー化) ができてきた頃 (入園後約 5 ヶ月が経過した 9 月頃) には、ストーリーに沿って必要なモノを見立てようとしはじめ、モノそのものの形態や機能から離れた見立てを行っていたことを明らかにしている。同様に、秋田・増田(2001)でも、4 歳児のごっこ遊びの 1 年間の縦断的観察研究から、4 歳児の 4 月～7 月ではモノや場から「役」を生成・成立させながら、相互作用の中でごっこ遊びを展開していくが、9～11 月の時期や 12～3 月の時期では、モノや場に依存しないでごっこ遊びを始めていたことを明らかにしている。

さらに、ごっこ遊びにおけるモノや他児との相互作用の特徴も、時期により異なることが示されている。上述の宍戸ほか(1995)は、3 歳児のままごと遊びでは、単発的なモノの見立てをつなげてストーリー化していくためには、それぞれのイメージの交換が必要になってくる。そのため、言語的な行動とともに非言語的な同調的行動が増加することも、ストーリー化への大きな力になってくること、秋田ほか(2001)では、4 歳児のごっこ遊びでは、4 月から 7 月にかけての時期では非言語行動によって「役」が生成・成立していたのに対し、9～11 月および 12～3 月の時期では、宣言・意見調整・合議といった言語行動の発現によっていたことが明らかにされ、4 歳児の相互作

用の特徴が非言語行動中心から言語行動中心になっていくことが示されている。

ごっこ遊びに限らず、製作を伴う遊びにおいても、松本（2004）が、Vygotsky の系譜にある社会文化的アプローチの視座に立ち、幼児が遊びの中でモノをつくる過程で、幼児の意味世界が行為者である幼児自身や他者との間で協働的に形成されることを指摘している。ただし、製作を伴う遊びにおいては、幼児のモノと想像上の意味生成や、幼児とモノ・他児との相互作用の時期による相違は明らかになっていない。

また、幼児の造形表現には、幼児が嗜好する表現スタイルに個人差があり、このような個人差には、発達による変化は見られないことが明らかになっている（槇, 2003）。幼児の意味生成が時期によりどのように異なるのかを検討するには、個人差も考慮する必要があると考えられる。

本研究では、製作を伴う遊びにおける意味生成や、モノ・他児との相互作用について、「つくる」という目的と「つくったモノで遊ぶ」という二つの製作目的を言葉でどのように共有しているかに着目して、検討する。

第6節 本研究の構成

本研究では、前節で述べた 5 つの研究課題について、3 部（Ⅰ～Ⅲ部）構成、全 8 章で検討する（図 1-5）。以下、図 1-5 に基づきながら、本研究の構成を述べる。

第Ⅰ部「本研究の問題と目的」は、以下の 2 章からなる。

第 1 章「他者との相互作用を通じた幼児の造形表現プロセスの検討への視座」では、第 1 節で、本研究で対象とする造形表現を、遊び場面における製作コーナーでの廃材などを用いた製作とし、遊びの中で幼児が他児と相互作用を行いながら表現を行うプロセスを検討する意義について述べた。第 2 節では、遊びが行われる文脈の中で製作を捉えるための理論的枠組みとして、社会文化的アプローチの視座から、製作を、モノを介した幼児と他者との「媒介された行為」とみなす立場に立つことについて言及した。第 3 節では、乳幼児期から児童期にかけての製作研究の知見を概観し、本研究の研究課題を整理した。本研究に通底する研究課題として、幼児期の協働製作を可能にする相互作用とは諸位相とその機能の同定がある。そこで、第 4 節では、本研究の分析枠組みとして、言語的位相、視覚的位相、身体的位相という 3 つの位相での相互作用を分析視点として、研究を行うことについて述べた。具体的には、言語的位相での相互作用として、①「つくる」目的と「つくったモノで遊ぶ」目的という二つの製作目的の発話とその応答、②幼児が見立てた対象であるモチーフに関する発話を分析視点とし、視覚的位相での相互作用として、①注視を分析視点とし、身体的位相での相互作用として、①身体的位置取りや向きといった身体配置、②幼児が他者にモノを「見せる」という身体動作を分析視点とすることについて述べた。そして、他者との

相互作用を通じた造形表現を検討する上での、本研究の課題を整理した。

第2章「方法」では、本研究の目的を達成するために、第1節で本研究が採用した方法を、参与観察、微視発生的分析、ビデオ記録を用いた分析の3点について述べる。続いて、第2節では、観察の方法の詳細について説明する。

第Ⅱ部「製作における幼児間の相互作用の諸位相-視覚・身体・言語-」は、幼児が他者との相互作用を通して表現を行うプロセスを、視覚的位相・身体的位相・言語的位相という3つの位相での相互作用から検討する。第3章「言語的位相での協働製作の成立過程」では、幼児1名が他児にモチーフを伝える発話を行うまでの複数の事例を時系列に沿って、幼児が他児と言葉を交わしながら他児とともに製作を行うようになるまでの過程を明らかにすることを目的に、幼児の身体の位置や向き、モノを「見せる」行為の宛先、他児の製作物の注視を分析視点に検討する。第4～7章では、第3章の結果に基づき、共起する諸位相での相互作用のうち、第4章で視覚的位相、第5・6章で身体的位相、第7章で言語的位相での相互作用に着目し、それぞれの位相で、幼児がどのような相互作用を通して他児とともに製作を行っているのかを検討する。具体的には、第4章「他児の製作物の注視を通じた表現プロセス」で、他児の製作物の注視を通して幼児が独自の表現を行うプロセスを、幼児の注視方向および他児の製作物の注視後に採り入れる製作要素から検討する。第5章「幼児がモノを『見せる』行為の機能」では、幼児がモノを「見せる」行為の製作場面に固有の機能を、「見せる」行為の相手、時期により異なる特徴、製作プロセスへの影響という観点から検討する。第6章「幼児間の関係性の変化に伴う『見せる』行為の機能および製作プロセスへの影響の時期的相違」では、2名の対象児と他児との関係性の変化に伴い、「見せる」行為の機能がどのように異なるのかを時期による相違として、事例記述により質的に考察する。第7章「『つくる』活動と『つくったモノで遊ぶ』活動の展開の時期的相違」では、槇(2003)を参考に、「表現スタイル」の嗜好が異なると想定される幼児2名の異なる時期に観察された事例を分析することにより、幼児の個性に応じて「製作目的」の共有プロセスにどのような違いが見られ、「製作目的」を共有する際の言語的・非言語的相互作用のあり方がどのように異なるのかを明らかにすることを目的に検討する。

最後の第Ⅲ部「総合考察」は、第8章「総合考察」からなる。この章は、第3章から第7章までの内容を踏まえ、他者との相互作用を通じた幼児の造形表現プロセスの特徴や諸位相での相互作用の機能について、総合的な考察を行い、本研究の理論的意義と限界、方法論的意義、そして今後の課題について整理し、本論文を総括する。



図 1-5 本論文における研究構成

第2章 方法

本章では、他者との相互作用を通じた幼児の造形表現プロセスについて明らかにするという目的に即し、本研究が採用する方法論を提示する（第1節）。そして、本研究で実施した観察の方法（第2節）について説明する。

第1節 本研究における方法論的立場

1. 参与観察

本研究では、社会文化的アプローチに基づき、製作は、製作や遊びが行われる文脈に依存し、他者やモノとの相互作用を通してなされると捉えている。このような幼児の製作プロセスを検討するためには、「人と人の行動、もしくは人とその社会および人が創り出した人工物（artifacts）との関係を、人間の営みのコンテクストをなるべく壊さないような手続きで研究する手法」（箕浦，1999，pp.3-4）であるフィールドワークが適していると考えられる。そこで、本研究では、観察方法として参与観察、すなわち幼児にとって自然な状況である日常の保育の中に研究者自身が入り、保育者や子どもたちとの信頼関係（ラポール）のもとで、継続的に観察を行う方法を採用する。生態学的妥当性の高い保育環境のもとで参与観察を行うことで、収集されたデータに根ざした仮説生成を行う。

また、参与観察を行うにあたっては、観察場所を同一の場所に定め、そこで製作に取り組む幼児たちの相互作用を検討することとする。本研究では、幼児の製作がもっとも生まれやすい場の一つとして製作コーナーとその周辺に場所を限定し、幼児の製作場面を継続的に観察する。場所を限定することで、その場に関わる子どもの人数が限定され固定化される側面をもつ一方で、平均的な子どもの姿ではなく個々の子どもの個性や個人差を検討することが可能になる（秋田・増田，2001）と考えられる。製作コーナーに観察場所を定めることで、幼児の個性や表現スタイル、素材経験の多寡などの個人差要因が大きいと考えられている製作において、個々の幼児の具体的に即した検討が可能になると考えられる。

2. 微視発生的分析

協働での製作は、モノを指差したり見せたりするなどして、モノに媒介された微細な行動や発話を通して進められていることが明らかになっている（Kangas, Seitamaa-Hakkarainen&Hakkarainen, 2013）。本研究では、一つひとつの事例における幼児の発話や行為の細部の変化を、製作物の微細な変化と合わせて記録し、分析する。このように、短期間の幼児とモノの変化を捉えるための方法として、「微視発生的分析」（micro-genetic analysis）がある。

微視発生的分析は、人の認知発達の変化がどのように生起するのかについて、詳細

なデータに基づき、綿密な分析を行う方法であり (Siegler&Crowley, 1991), 主に, 以下3点の特徴を持つ。第1に, 観察は, コンピテンスが急速に変化する期間に行うこと, 第2に, この期間内で, 観察は変化の速さに比して高密度であること, 第3に, 集中的に分析を行い, 変化を引き起こした表現やプロセスを推察することである (Siegler, 2006)。変化が生起するプロセスを分析することで, どのような引き金で変化が起こっているか, どのように変化が起きるのかを検討することができる (Chinn&Sherin, 2014)。

微視発生的分析に適している研究課題の一つに, 変化に伴って共起する事象やプロセスの分析が挙げられる (Chinn&Sherin, 2014)。たとえば, 身ぶり (gesture) についての研究では, 微視発生的分析により, 算数などの問題を学習している児童が, ある方略から別の方略へと方略を変える瞬間は, 話し言葉より先に身ぶりに表れることを示している。すなわち, 身ぶりは新しい方略を示しているのに対し, 話し言葉では古い方略を示すという知見がある (Broaders, Cook, Mitchell, &Goldin-Meadow, 2007; Goldin-Meadow, Alibali, &Church, 1993)。ここでは, 方略が変化する瞬間における, 身体的位相での身ぶりと言語的位相での話し言葉の変化の共起プロセスが分析されている。上記の例のように, 微視発生的分析により, 身ぶりが学習において重要な役割を持つことを示すエビデンスが蓄積されている (e.g. Goldin-Meadow et al., 1993)。学習環境では, 言語的位相とともに非言語的位相での活動が学習の媒介となるため, 両方の位相での活動を捉え, 微視発生的に分析する必要があると言える。

本研究では, モノを介した子ども間の相互作用の中でも, 言語的位相だけでなく, 非言語的位相で共起する相互作用を明らかにすることが目的の一つである。そこで, 観察・分析の方法として微視発生的分析を採用することとする。

特に, 日本の保育研究においては, 相互作用における微細な行動に着目した研究が行われてきており, 微視発生的分析あるいはそれに類する研究が蓄積されてきている。代表的な例として, 無藤(1996a)は, 身近な環境における種々のモノに対する身体的動きを獲得することが保育の中核であるという「身体知」理論を唱え (無藤, 1996a), 未知の幼児間が協働関係¹をとり結ぶ過程を, モノに応じた身体の動きや視線, 発話に着目して分析し, 共通のモノへの注意の成立が相互作用の始まりとして重要であることを明らかにしている (無藤, 1996b)。同様に, 相互作用における身体の動きに着目した研究として, 砂上の一連の研究は, 他児と同じ動きをすることや同じモノを持つことが仲間意識やイメージの共有に結びついていることを明らかにしている (砂上・無藤, 1999; 砂上, 2000; 砂上, 2002; 砂上, 2007)。また, 幼児の会話における微細

¹ 無藤(1996b)では, 協働関係を, 「真に協同と言えるかどうかは, その定義によって変わるだろうが, 互いに相手の動きを予期し, それを考慮に入れて自分のすべきことをしている点で最小限の協同関係はあると言える」(無藤, 1996b, p.21)としている。

な発話行為として、3歳児が遊びの中で交わす終助詞・間投助詞「ね」の使用に着目した高櫻(2008)は、「ね」発話に仲間関係の親密性が表れることを明らかにしている。いずれの研究でも、幼児間の相互作用のうち、一部の微細な行動が相互作用を成り立たせ、仲間関係の形成や維持に寄与しているという知見を見出している。相互作用における微細な行動を分析の視点とし、それらの行動の可視的事実を記述することで、綿密な分析を行うことは、日本の保育研究にもなじみ深いと言える。

3. ビデオ記録を用いた分析

上述したような微視発生的分析が可能になった一因には、ビデオ記録技術やそれを分析するソフトウェア等の技術が一般にも利用可能になり、洗練されてきたという背景がある (Siegler, 2006)。

しかし、このビデオを用いた観察・分析方法には、利点と、それらの利点とは表裏一体の問題点が存在する。質的研究法におけるビデオの利点については、「情報量の多さ」、「臨場感」、「繰り返しの視聴が可能」であることが挙げられ (砂上, 2004)、保育の研究にビデオを用いることの有効性としては、「圧倒的に多い情報量」、「撮影者の意図を超える情報」、「再生方法を“変化”させて見直すことができる情報」、「文字記録のような“語り口”に左右されない情報」、「身体、時間、テンポなどを捉えられる情報」、「その場になかった保育者と臨場感をもって共有できる情報」の6点が挙げられている (岸井, 2013)。

一方で、ビデオの限界としては、「現実が切り取られてしまう」、「文字変換の大変さ」が挙げられている (砂上, 2004)。ビデオはフレーム内にある映像については膨大な情報を提供する反面、フレーム外の現実については映し出さない。ビデオが何を映し出すかというフレームの選択は、撮影者である観察者に任されている。ビデオ記録も、ある視点から設定されたフレームの中に切り取られた現実であり、無視点という意味での中立性はない (石黒, 2001)。その点で、観察者の持っている研究上の視点や理論的枠組みと切り離すことができない。そのため、切り取られた現実には、観察者が選んだ現実でしかなく、それにより入手したデータを同観察者により分析することは、恣意的な分析・解釈につながる危険性がある。

砂上(2004)は、このような危険を回避するために、ビデオ映像だけで分析を行うのではなく、ビデオ映像以外の記録 (肉眼による観察の筆記記録対象者へのインタビュー記録など) と合わせて、現象を理解し解釈していくことが必要であると指摘する。つまり、ビデオによる観察研究を行うためには、ビデオ撮影以外の観察とその記録と合わせて解釈することが不可欠である。そして、撮影したビデオの事例や文字記録を保育者や他の研究者と共有し、分析・解釈の妥当性を確保することも重要な作業であるだろう。

観察後に撮影した映像を文字に書き起こす文字変換に、かなりの労力を費やさなくてはならないこともビデオの限界点として挙げられる。この限界点と関連して、ビデオ記録を分析するにあたっては、別の問題も生じてくる。上述したように、ビデオ記録により、研究者は、圧倒的な量のデータを記録・分析することが可能となる。この圧倒的な量のデータの中から、研究者は、自分が取り組んでいる研究課題と視点に合わせてデータの一部を選択するとともに、必要がないと思われるデータの一部を削除しなければならない。それに伴って、データ整理(data reduction)、データ選択(data selection)という問題が生じてくる。教育研究におけるビデオの使用について論じた Goldman, Erickson, Lemke&Derry(2007)は、研究するプロセスにおいて、どの出来事を選択するかという問題は、様々な段階に生じるとし、代表的なものとして、次の4つの段階を挙げている。

- A) 研究を計画し、何を、いつ、どこで、どのように撮影するかを決めるとき
 - B) どのような尺で撮影するかを決めるとき（ビデオを回すかどうか、ある箇所でビデオを切るかつなげて撮影するか、広角で撮るかクローズアップで撮るか、平行移動するかズームアップするか）
 - C) ビデオ編集の際に、ビデオデータの集積から、1本かそれ以上のビデオクリップを選ぶとき
 - D) 異なる2つの目的によって撮影したビデオクリップに着目するとき
- (Goldman, Erickson, Lemke&Derry, 2007, p.17)

このうち、特に、(C)は、データの中から分析可能で、議論に耐えうる分析単位をいかに選べるかというデータ整理の問題であり、研究の妥当性を確保する上で重要な問題である。このデータ整理について、ビデオ研究の方法について論じた Ash(2007)は、次のように問題提起をしている。

研究を行うにあたっては、情報量がきわめて多い微視発生的 (micro-genetic) な研究と、これらの研究が位置付いている広い文脈的な視座とのバランスを取る必要がある。(中略) 分析の単位を選ぶにあたって、理論に基づいた基準を設ける責務は研究者にある。(中略) 研究者は、比較的小さいデータセットから導かれた、きわめて特定の、微視発生的で詳細かつエピソードに基づいた分析から、どれほどの一般化ができるかについての理論的根拠を明示しなければならない

(Ash, 2007, p.209)。

この分析上の問題は、先述の微視発生的分析とも関連する問題である。膨大な情報量を有するビデオ記録の中から、ある視点に基づいて特定のエピソードを分析するためには、分析単位を定めなければならない、どの程度の詳細さと精緻さで分析するかを研究者が選ばなければならない。詳細で精緻な分析を行うことは、認知発達の微細な変化を直接的に捉えるための有効な方法であるが、同時に、その小さいデータセットからどの程度の一般化が可能なのかという疑問も免れない。Ash(2007)は、このデータセットの小ささという問題について、次のように述べる。

ここで、小さいと言っているのは、被験者（研究協力者；N）の数の少なさである。このような指摘に対して、考える応答の一つは、数（N）の少なさは、綿密なレベルでの分析で埋め合わせているため、相殺されるというものである。しかし、この応答は、部分的にしか納得のいくものではない。より強力な一般化（generalization）は、共起的、相互連関的にいくつかのレベルでの分析をすることで可能になるだろう。私は、このような分析を、マクロからマイクロな分析への移動と呼ぶ。ここでの課題は、出来事の全体的な概観は保ちつつ、それと同時に、詳細で代表的な出来事を分けることである（Ash, 2007, p.209）。

微視発生的分析では、その分析の詳細さ、綿密さ、精緻さと引き換えに、分析する対象の数は少なくなる。この数の少なさから、微視発生的に行われた分析がどれほど一般化可能かという疑問が不可避的に生じる。そこで、Ash(2007)は、エピソードをマクロからマイクロへと、いくつかの共起的・相互連関的なレベルに分けて、分析する方法を提案している。

その際には、微視発生的分析の分析単位となったエピソードが、観察された文脈とどのように関連し（文脈性）、なぜそのエピソードが選ばれたのか（有意味性）、なぜその詳細さ・精緻さで分析する必要があるのか（詳細性）についての基準を研究者が持ち、説明する必要があると言えるだろう。これは、Ash(2007)が、社会文化的アプローチに依拠しているためとも言える。社会文化的アプローチは、データの文脈を重要視し、現象の複雑さを捉えようとするアプローチだからである。

本研究では、注視や動作といった非言語的位相での相互作用を分析することが中心になる。そこで、エピソードに基づき、微視発生的分析を行う必要がある。微視発生的分析を行うにあたっては、上記の論を参考に、分析単位となるエピソードの文脈を記述し、エピソードの有意味性、詳細性の基準を示すことが重要であると考えられる。

4.視覚的コーディング

上記のような方法と関連して、ビデオ記録により収集したデータをもとに、非言語的行為を分析するための方法が開発されてきている (Goldman, Pea, Barron&Derry, 2007)。その一つに、Sfard&Kieranが開発した視覚的コーディング (visual coding) がある。Sfard&Kieran(2001)は、数学の授業における協働学習の効果を会話分析により検討し、生徒 2 人の対話を「相互作用フローチャート」(interaction flowchart) に視覚的に示して分析を行った。「相互作用フローチャート」では、生徒 2 人の対話におけるそれぞれの発話を「○」で、生徒の発話に対するもう一人の生徒の応答を「矢印」で表して、一人ずつ欄に分けて記述し、その欄を重ね合わせることで、応答を表す「矢印」の少なさから 2 人の対話の中でミスコミュニケーションや無視が起きたことを見出している。視覚的に記録を記述し分析することで、協働で問題解決をする際には、相手とコミュニケーションをとることと個人でじっくりと考えることとの間のバランスが重要であると結論づけている (Sawyer, 2006/2009)。

本研究第 4 章では、この Sfard & Kieran の手法を参考に、幼児の注視方向を視覚的に記述することを試みる。Sfard&Kieran (2001) において、矢印の少なさから視覚的に応答がないことへの考察を生んだように、注視方向だけでなく、注視をしていないことへの考察も可能にすると考えるからである。

同様に、視覚的コーディングの一例として、Hmelo-Silver らが開発した **CORDTRA** (Chronologically-Ordered Representation of Discourse and Tool-Related Activity) が挙げられる。特に、社会文化的アプローチの視座に立つ研究では、相互作用の媒介となるモノの役割を強調しているため (Wertsch, 1998/2002 ; Cole, 1996), 行為者モノ・ツールの使用に着目した分析方法が開発されてきている。ツールの使用に着目した分析方法として、まず開発されたのが、Luckin(2003)が開発した **CORDFU**(Chronologically-Ordered Representation of Discourse and Features Used)である。CORDFU は、コンピューターによって支援された協働学習 (Computer Supported Collaborative Learning; CSCL) において、ソフトウェアを用いたハイパーメディアの作成が、学習者の協働での会話にどのような影響を及ぼすかを分析するために考案されたものである。CORDTRA は、CORDFU を CSCL だけでなく、その他の場面にも応用可能にしたもので、会話における発話、および描画や身ぶりといった会話以外の行為を、ビデオに基づきコーディングし、一枚の時系列の図に表す方法である (Hmelo-Silver, Chernobilsky&Jordan, 2008)。

CORDTRA は、行為者の発話や行為を縦軸に、発言番号や時間経過といった時間軸を横軸にしている。これにより、研究者は、あるプロセスを理解するための様々なコーディングを時間軸上に並置できる。たとえば、会話における発話のコード、身ぶりのコード、道具の使用に関するコードがそれぞれの軸に記される。従来の分析方法で

は、コーディングされた発話や行為の頻度がカウントされ、量的に分析されていたのに対し、CORDTRAでは時系列に沿って、会話と身ぶり・道具使用との関連を示せるようになり、外在的な道具や記号が協働学習においてどのような役割を果たしているのかが質的に議論できるようになった（Hmelo-Silver, Chernobilsky&Jordan, 2008;Hmelo-Silver, Liu&Jordan, 2009; Hmelo-Silver, 2003）。

上記のCORDTRAを用いて、小学校児童の製作を分析したのがKangas, Seitamaa-Hakkarainen&Hakkarainen(2013)である。Kangasらは、CORDTRAを分析に使用したことで、縦断的な、複雑で繰り返しの多い製作プロセスの全体と詳細を捉えることが可能になったとしている。

ただし、時系列に従ってダイアグラムに行為や発話を記す方法では、幼児が何に注意を向け、そこからどのような情報を得ているのか、誰のどの発話（行為）が、他の誰のどの発話（行為）に影響を与えたかといった相互作用の力動は捉えられない。本研究において、モノに媒介された他者との相互作用から生じる製作を捉えるためには、いつ誰が何をしたかということの図示だけでなく、それらの発話・行為の向けられた相手や機能を考慮に入れた社会的相互作用の分析が必要となる。そこで、本研究第7章の「つくる」目的と「つくったモノで遊ぶ」目的の共有プロセスの検討では、幼児の発話や行為を時系列に従って視覚的に示すCORDTRAの方法を参照し、幼児の造形表現プロセスの中でも重要な一部分を分析単位として抽出し、ビデオ記録の静止画を用いて、その分析単位における幼児の発話や行為の向けられた相手・機能を分析し、幼児の他者やモノとの社会的相互作用の力動を明らかにすることを試みる。

第2節 観察の方法

本研究の観察調査の期間および研究協力者の概要を表2-1に示し、以下、研究協力園、観察の期間と場面、観察記録の作成について説明する。

表 2-1 本研究の観察期間と研究協力者の概要

観察期間	観察回数（観察時間）	観察クラス	園児数	担任保育者の性別;経験年数
2012 年度 5 月～11 月	27 回（約 120 時間）	4 歳児 A 組	男児 15 名；女児 15 名	女性；9 年
		4 歳児 B 組	男児 14 名；女児 16 名	女性；4 年
		4 歳児 C 組	男児 15 名；女児 15 名	女性；4 年
		4 歳児 D 組	男児 15 名；女児 14 名	女性；3 年
		5 歳児 A 組	男児 13 名；女児 14 名	女性；8 年
		5 歳児 B 組	男児 12 名；女児 14 名	女性；4 年
		5 歳児 C 組	男児 12 名；女児 14 名	女性；3 年
		5 歳児 D 組	男児 15 名；女児 15 名	女性；4 年
2013 年度 4 月～3 月	34 回（約 135 時間）	4 歳児 E 組	男児 15 名；女児 13 名	女性；2 年
		4 歳児 F 組	男児 14 名；女児 14 名	女性；5 年

1. 研究協力園

観察にご協力いただいた園は、学校法人を設置主体とする神奈川県内の私立幼稚園である。職員は、理事長、園長、副園長、全体主任、学年主任各 1 名、幼稚園教諭 29 名、保育補助 5 名ほかから成る幼稚園で、年長 138 名、年中 182 名、年少 184 名の合計 484 名の教育を行っている（園児数および職員数は、2012 年度の数）。3 年保育児と 2 年保育児がいるが、観察に協力いただいたクラスは、すべて 3 年保育児のクラスである。各学年は 5～6 クラスから成り、年度開始の 4 月に毎年クラス替えを行う。保育時間は、基本的に月曜日から金曜日の 9 時から 14 時まで通常保育を行っているが、水曜日は 9 時から 11 時 30 分までの午前保育となっている。そのほか、水曜日を除く月曜日から金曜日の 14 時から 17 時まで、水曜日は 11 時半から 16 時まで預かり保育を行っている。

1 日保育のスケジュールは、行事やその日の一斉活動の内容によって異なるが、基本的に 9 時 10 分から 11 時までが自由遊びの時間、11 時から 12 時がクラスごとの一斉活動、12 時から 13 時までがお弁当、お弁当の後から 14 時までが自由遊び、降園の用意、クラスごとのその日のまとめの時間となっている。午前と午後の自由遊びの時間には、子どもたちが自発的に遊べるような環境が用意されており、以下のような環境設定がなされている。廊下には 1 階と 2 階をつなぐ箱型遊具やネット遊具、台所や食具のミニチュアなどのおままごとコーナーが安全に配慮された形で設置されている。プレイルームには、縫い物などの日常生活の練習や数・言語にかかわる遊びを子どもが自分で選んで行えるよう様々な玩具が取り揃えられている。園庭内には、各種

の遊具やログハウス、水車などがあるほか、大きな築山や大木につながれたターザンなど、遊びの中で十分に体を動かせるよう配慮されている。園庭内には多くの植物や実のなる木が多く植えられ、四季の移り変わりが感じられる豊かな自然環境がある。また、小川や田んぼ、メダカのいる池といったビオトープがつくられ、子どもたちが虫や水中の生き物に接することができる環境が用意されている。このような環境設定の一環として、自由遊びの時間には、保育室内に、幼児が好きな素材を用いて好きなものをつくれるように、各種素材と道具が置かれた製作テーブルが設定されていた。

なお、本研究の実施にあたり、観察開始前に幼稚園の保育者および保護者の方々に対し、収集したデータを学術論文の執筆に使用することを説明し、承諾を得た。また、本研究に出てくる名前はすべて仮名とした。以上の実施により、倫理的側面に配慮した。

2. 観察の期間と場面

第1段階の観察（2012年度5月～11月）では、夏季休暇期間を除いて、週に2度（計27日）、午前と午後の自由遊び時間に観察を行った。ただし、園生活全体の流れを捉えるために、1回につき登園時から降園時（午前9時～午後2時）までの約5時間の観察を行った。週に2回の観察のうち、1回は4歳児クラスの4-A組、もう1回は5歳児クラスの5-A組を優先的に観察したが、優先的に観察するクラスが園外活動や一斉活動を行っていて、自由遊び時間での製作が見られない場合は、同学年の他のクラスを観察した。4歳児クラスと5歳児クラスの両学年の幼児を観察したのは、第1段階の観察は、各学年での製作コーナーにおける相互作用がどのように異なるのかを探索的に調査し、4歳児に特徴的な相互作用、5歳児に特徴的な相互作用の印象から、幼児の年齢的発達に伴う相互作用の変化についての仮説を生成するという目的があったためである。

第2段階の観察（2013年度4月～3月）では、長期休暇期間を除いて、週に1回（計34回）、午前と午後の自由遊びに行った。ただし、第1段階の観察同様、園生活全体の流れを捉えるために、1回につき登園時から降園時（午前9時～午後2時）までの約5時間の観察を行った。週に2回の観察のうち、1回は4-A組、もう1回は4-B組を優先的に観察したが、優先的に観察するクラスが園外活動や一斉活動を行っていて、自由遊び時間での製作が見られない場合は、もう一方のクラスを観察することもあった。第2段階で4歳児2クラスを観察したのは、同じ幼稚園の同学年の2クラスを観察することで、保育者の環境設定の違いにより幼児間の相互作用にどのような違いが見られるのかを検討することを目的の一つにしていたためであるが、最終的に、このような視点での研究は行わなかった。また、4歳児クラスに焦点を絞った理由は、第1段階の観察において、5歳児クラスでは、言葉を使った製作目的の交渉

が頻繁に見られたのに対し、4歳児クラスではモノを見たり見せたり、一緒に遊びたい相手への隣に移動したりというように、非言語的にかかわりを持っていたという印象を抱いたため、非言語的位相での相互作用を分析するには、4歳児が妥当であると判断したことによる。

加えて、4歳児は、以下のような発達の特性を示すことから、協働製作の萌芽的な相互作用が見られると予想される。それは、前述したように、製作の発達段階に関する研究より、4歳から5歳にかけての年齢で、モノの物理的特徴・視覚的特徴から発想してつくる段階から、つくったモノで遊ぶために目的をもって作る段階へと移行すると考えられている（長坂，1977；花篤・山田・岡，1990；吉田，1991）。すなわち、4-5歳の年齢で、モノから発想を広げ、製作物に付与したイメージを幼児間で共有したり、遊ぶことを目的に他児と協働で製作することが予想される。また、4歳児では、自己主張とともに自己抑制力が発達していくことから（柏木，1988）、自己を十分に発揮し、他者と協調して生活するようになること（保育所保育指針，2008）が示されている。また、自己および他者の目的、意図、知識、思考、疑念、推測といった「認知的な心的状態」を行動や文脈から推察する「心の理論」の研究においても（子安・木下，1997）、他者の誤った信念の理解が4歳以降に発達していくことが示されていることから（Wimmer&Perner, 1983）、4歳時期は人の心的状態に関する理解が進み、仲間とのかかわりが展開していく時期である（清水・無藤，2011）。以上より、第2段階の観察では、自己抑制能力や「心の理論」などの発達に支えられ、モノに付与したイメージを他者と共有し、遊ぶことを目的に他児と協働で製作することが予想される4歳児を対象とした。

ここで、第4章から第9章の研究1から研究6の各研究の分析対象事例の期間および研究協力者を表1-2に示す。

表2-2 本研究における研究1～5の観察期間と研究協力者

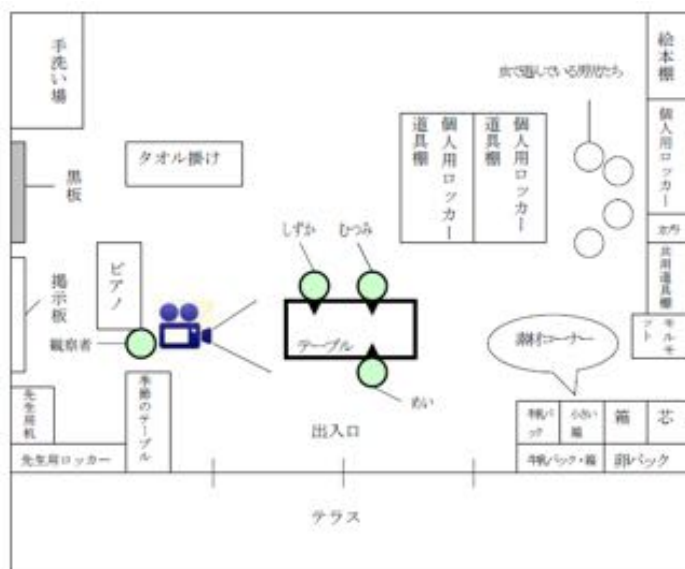
章（研究）	観察期間*1	観察回数（観察時間）	観察クラス	幼児数	保育者(性別;経験年数)
第4章 （研究1）	①2012年度 5月～11月	27回（約120時間）	4歳児A組	男児15名；女児15名	のり子先生（女性；9年）
第5章 （研究2）	①2012年度 5月～11月	27回（約120時間）	4歳児B組 5歳児B組	男児14名；女児16名 男児12名；女児14名	みお子先生（女性；4年） しほ先生（女性；4年）
第6章 （研究3,研究4）	②2013年度4 月～3月	34回(約135時間)	4歳児E組 4歳児F組	男児15名；女児13名 男児14名；女児14名	もも子先生（女性；2年） えみ先生（女性；5年）
第7章 （研究5）	②2013年度4 月～3月	34回(約135時間)	4歳児E組 4歳児F組	男児15名；女児13名 男児14名；女児14名	もも子先生（女性；2年） えみ先生（女性；5年）

*1 ①は第1段階の観察，②は第2段階の観察であることを示す

表2-2に示すように、研究1と研究2では、第1段階の観察で収集したデータの中

から、異なるクラスの事例を分析対象としている。研究 3～5 では、第 2 段階の観察で収集したデータを用いた。

製作場面は、自由遊び時間に、保育室内に設定された製作コーナーで、幼児が自発的に製作を始めた場面とした。製作コーナーでは、撥水性のテーブルクロスが広げられたテーブルの上に、色画用紙の紙片や毛糸、小枝などの各種素材やセロハンテープカッター、はさみといった工具が置かれていた。例として、2012 年度の 5 歳児クラスの保育室に設定されていた製作コーナーの図を図 2-1 に示す。



園庭

図 2-1 製作コーナーの設置例

図 2-1 に見られるように、テーブルの周辺に、空き箱やトイレットペーパー・ラップの芯、卵パックなどの廃材が置かれた素材コーナーが設けられており、幼児が自由に取って使えるようになっている。同様に、ペン、はさみ、セロハンテープといった工具もクラスの共用道具棚に置かれ、幼児が自由に使えるようになっている。例として、2012 年度の 5 歳児クラスの保育室における素材コーナーと共用道具棚の画像および共用道具棚の一部を拡大した画像をそれぞれ図 2-3、図 2-4、図 2-5 に示す。



図 2-2 素材コーナーの例



図 2-3 共用道具棚の例



図 2-4 共用道具棚の一部拡大図

図 2-2 に見られるように、素材コーナーでは、廃材が種類別に分けられて段ボール箱に入っており、箱には図とともに（上列左から時計回りに）「しん」「はこ」「ちいさいはこ」「ぎゅうにゅうぱっく」「ぎゅうにゅうぱっく・はこ」「たまごぱっく」と素材

の種類が記されている。共用道具棚には、図 2-3 に見られるように、はさみやセロハンテープカッター、ガムテープ、画用紙の紙片といったものが置かれており、図 2-4 のように枠ごとに何を置くべき場所なのかが幼児にわかるように、図と平仮名により示されている。これは幼児が何かをつくりたいと思ったときに、必要な道具や素材がどこにあるかがわかるようにという配慮であり、同時に、つくった後、迷うことなく片付けるための各クラスに共通した配慮である。

自由遊び時間の環境の設定については、各学年で、年齢に合わせて、幼児が慣れた後は、必要なときに自分で道具を出して使えるように環境設定をすることが保育者の基本になっていた。全体主任の保育者によれば、環境設定は担任保育者に任せている部分が大きく、日によって異なるとのことであった。また、その都度、盛り上がっている遊びに使えるような素材や、幼児にとって新しい素材はあらかじめ机に準備することもあるとのことであった。

研究協力園の造形表現に関する保育方針については、「表現することを楽しめる心」を保育内容の 1 つに掲げ、豊かな感性を養う中で、興味や感動を表現、特に造形表現により表現することを大切にしている。特に、「動いている心を造形表現に結びつける」（当幼稚園の教育目標より）ことを教育目標の 1 つとし、幼児が何かに興味を惹き付けられたり感動を感じたりしている瞬間を見計らって、保育者がその題材に合った紙や素材をすっと差し出したりすることによって、幼児の表現する気持ちの高まりを捉えることを大切にしている。保育者は、毎週 1 度の職員会議の中で、幼児の造形表現作品を持ち寄り、支援のあり方について協議しているほか、定期的に造形表現に関する研修に参加し、幼児の造形表現についての実践的な見識を深めている。

3. 観察の仕方と観察記録の作成

本研究では、フィールドワークを行い、自由遊び時間に製作コーナーで幼児が自発的に製作を始め、他児とともに製作を行っている場面を、ワイヤレスマイクロフォン (SONY/ECM-AW3) をつけたビデオで撮影し、同時に幼児の声が聞き取れるだけの距離を置き、幼児の会話や表情、動作、その場の雰囲気なども含めてメモした。観察中は、他者との日常的な関係の中で過ごす幼児たちの姿を捉えたいと考え、自然観察法を採用した。具体的には、通常の保育の邪魔にならないよう心がけ、幼児から話しかけられたり、幼児の安全上かかわりが必要であったりするような場合は、かかわりを持ったが、それ以外では観察者の方から積極的に幼児にかかわることはなかった。なお、製作コーナーで幼児同士のかかわりが始まった際は、筆者はその場でなるべく気配を消し、幼児同士のかかわりを妨げたりせずに観察するよう努めた。

観察終了後は、筆記記録とビデオ記録から、フィールドノーツを作成した。幼児同士で言語的なやりとりが見られなくとも、同じ時間・同じ空間で製作している場面も、

フィールドノートに起こした。なお、同じ時間・同じ空間で複数のグループの製作が見られた場合は、幼児同士で言語的なやりとりを行っている事例を優先して記録した。また、1ヶ月に1度、事例が観察された幼児の仲間関係や日ごろの様子などを中心に、担任保育者にインフォーマルなインタビューを行い、記録として分析資料の一部にした。

1 事例の単位は、複数の幼児のうち、誰か1名でも幼児が製作を始めた時点（e.g. 素材を手取る、製作の目的を言語化する）を“事例の開始”，複数の幼児のうち、全員が製作をやめた時点（e.g. 製作物をロッカーにしまう、片付けを始める）を“事例の終了”とした。

4. 倫理的配慮

観察に際して、研究協力園の園長、主任、研究協力クラスの担任保育者、幼児の保護者に対し、研究の目的や調査内容と方法、個人情報の保護に関して書面を用いて説明した。合わせて、調査への協力はいつでも中止できること、それによる不利益は一切生じないことを説明した。その上で、調査およびデータ公開への同意を得た。

第Ⅱ部 製作における幼児間の相互作用の諸位相—視覚・身体・言語—

第3章 言語的位相での協働製作の成立過程

本章では、次章以降の分析に先立ち、幼児間の相互作用の位相と考えられる言語的位相・視覚的位相・身体的位相がどのように立ち現れ、言語による協働製作が成り立つのかを検討する。

第1節 本章の目的

本章では、幼児にとって日常的な保育の場で、同一幼児が、長期にわたり、どのように他者との相互作用を変化させ、言葉を交わしながら他者と協働で製作を行うようになるかを明らかにすることを目的とする。そこで、幼児がモノを「何か」に見立て、その「何か」を他児に伝える発話をモチーフ発話と定義し、幼児が他児にモチーフ発話を行い、何をつくっているかを共有して共に製作を行うまでの過程を検討する。

分析の視点として、第1章第4節で示した通り、言語的位相での相互作用のほか、身体的位相、視覚的位相での相互作用を、以下の視点から分析する。身体的位相の分析では、幼児の身体の「位置取り」や「向き」といった身体配置、および「見せる」という身体動作の相手として「見せる」宛先に着目する。次に、視覚的位相での相互作用を分析する視点として、他児の製作物への「注視」に着目する。

第2節 方法

研究協力者、観察の場面・期間、観察記録の作成等は、第2章第2節で述べた通りである。本章での分析の手続きは、以下のように行った。

1. 対象児の選定

同じ時間・空間で複数の幼児が行う製作の事例を、モチーフ発話の共有により分類した。モチーフ発話の共有は、幼児が他児に向けて何をつくっているかを伝え、それに対する他児の応答が見られた場合と定義した（モチーフ発話共有の定義の詳細は第1章第4節を参照；pp.21-22）。1事例の単位は、複数の幼児のうち、誰か1名でも幼児が製作を始めた時点（e.g.素材を手にする、製作の目的を言語化する）を“事例の開始”、複数の幼児のうち、全員が製作をやめた時点（e.g.製作物をロッカーにしまう、片付けを始める）を“事例の終了”とした。同じ日の同じ時間帯であっても、幼児が製作をやめた時点で、“事例の終了”とし、別の事例とした。全29事例をモチーフ発話の非共有／共有により分類した結果を表3-1に示す。なお、モチーフ発話の共有の定義に基づき、筆者ともう1名が独立に事例を分類した結果、一致率は100%であった。

表3-1 モチーフ発話の非共有／共有により分類した事例数（比率：％）

	モチーフ発話の非共有	モチーフ発話の共有	計
4歳児	6 (50.0)	6(50.0)	12(100)
5歳児	0(0.0)	17(100)	17(100)

表 3-1 より、5 歳児クラスの全事例でモチーフ発話が共有されているのに対し、4 歳児クラスの事例の半数が、モチーフ発話が共有されない事例であった。ここで、4 歳児クラスで観察された 12 事例の一覧を表 3-2 に示す。

表 3-2 4 歳児クラスで観察された 12 事例の一覧

観察日	組	幼児の名前 (仮名)	モチーフ発話
5/30	B	ゆうま, しょうた	モチーフ発話無し
5/30	B	みゆき, ふみ	幼児間で共有
6/11	A	きいち, みき	保育者へのモチーフ発話有り
6/12	A	まゆこ, はるか, みき	幼児間で共有
9/4	A	きいち, よういち	保育者へのモチーフ発話有り
9/20	A	よういち, けいご, りょう, みく	保育者へのモチーフ発話有り
9/27	C	しんさく, たける	幼児間で共有
10/4	A	きいち, よういち	保育者へのモチーフ発話有り
10/4	A	きいち, てるや, しょうご	不特定の相手へのモチーフ発話有り
10/11	D	ふうた, りょう, ひろき, しおり	幼児間で共有
10/25	A	きいち, かいじ, おさむ	幼児間で共有
11/8	A	きいち, じろう, いくや, おさむ	幼児間で共有

注:本研究における幼児の名前はすべて仮名である。

表 3-2 より、4 歳児 A クラスで継続的に事例が観察された。その中でもモチーフ発話が共有される事例と共有されない事例があるが、参加する幼児が異なるため、時系列に沿った過程を検討できない。そこで、時間の経過に伴い、同一児の相互作用がどのように変化するかを検討するため、A クラスの事例 8 事例中 6 事例に登場し、モチーフ発話が共有されない事例 (4 事例) とモチーフ発話が共有される事例 (2 事例) の両方に登場するきいちを分析対象児として選定した。

対象児きいちは、観察開始時 4 歳 9 ヶ月で、3 年保育の 2 年目であったが、研究協力園では毎年クラス替えを行うため、きいちにとっては初めての進級であり、新たな担任保育者と同級生のもとで仲間関係を一から築く必要があった。なお、きいちは、3 歳時に言語面での遅れが見られたが、それ以降、特に発達上の遅れは見られていない。担任保育者は、きいちが若干「幼い」という印象を語った上で、4 歳児クラスの 1 年間で、きいちなりの葛藤や試行錯誤を経て、他児との関係をとりに結ぶようになっており、それは同クラスの他の幼児たちの姿とも合致すると述べている。そこで、幼児がモチーフ発話を共有する過程を、きいちを対象児とし、きいちが登場する事例間の差異を通して検討することを妥当と考える。

2. 分析資料の作成

先述したように、本章では、1)身体配置 (位置取り・向き)、2)身体動作 (「見せる」行為)、3)注視 (他児の製作物を「注視する」行為)、4)モチーフ発話の共有を分析視点とする。分析にあたっては、エピソード記述とともに、事例のある時点での幼児の位置を右記○のように図示し、幼児の体を○で、幼児の体および顔の向きを▲で示す。そして、これらを身体配置図に示した番号を文章

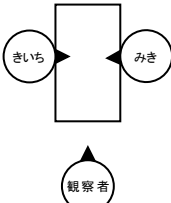
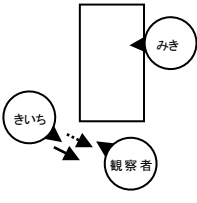
中の括弧内に記述する。また、上記の分析視点に基づき、幼児の「製作物を見せる行動」(……▶)、
 「他児の製作物を注視する行動」(⇐)、「モチーフを伝える発話」(→)と、それらの宛先を
 視覚的に記述し、製作物も文章内に図示した。造形表現においては、視覚的な情報が重要な意味を
 もつと考えられるためである。なお、エピソード記述については、きいちの行動のうち、他児との
 相互作用に関して顕著な行動があった部分を抜き出すかたちで要約して記述し、身体配置図や行
 動・発話を図示する時点も同様である。また、本文中で引用する部分には波線(番号)を付す。

第3節 幼児間でのモチーフの共有過程の分析(研究1)

1. モチーフ発話が共有されない事例(6事例中4事例)

まず、きいちが他児の近くで製作はするが、言葉は交わされず、モチーフ発話が共有されない4
 事例について記述し、いわゆる並行遊びのような状態で、身体的位相や視覚的位相においてどのよ
 うな相互作用がなされているのかを分析する。

以下、事例1の分析資料を示す。

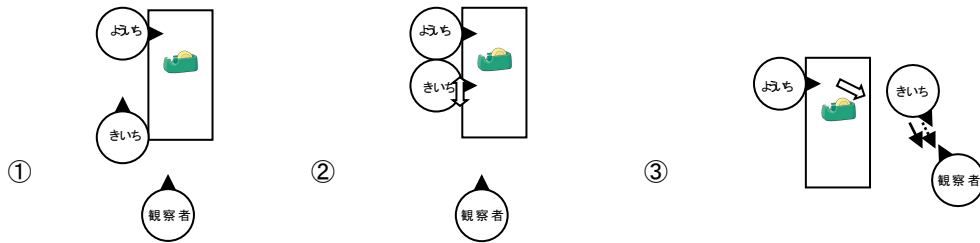
事例1	きいちとみきのそれぞれの製作	6月11日
<p>きいちが素材コーナーから牛乳パック2本を持ってきてつなげ、その周りに大小様々の空き箱をセロハンテープで貼り合わせている(📦)。きいちと向かい合う位置に立っているみきは、化粧品の空き箱にピンク色の油性ペンで絵を描いている。きいちとみきは製作テーブルの両側に立ち、向かい合って製作をしているが、2人も互いの製作物を見ず、自分の製作物だけを見て製作している(①)。たまたま物音がすると、そちらを見たりしているが、その後すぐに自分の製作物へと視線を戻している。きいちが、セロハンテープを使って、牛乳パックの周りに空き箱を貼りあわせた後、「ドゥー！ダッダー！」と大声で歌をうたい、牛乳パックの筒の中に腕を入れて、観察者の方にやってくる。そして、「これ、〇×」(注)と言って、観察者に製作物(📦)を見せる(②)。観察者が「すごーい」と言うと、にこっと笑って牛乳パックの周りに空き箱を何個も貼り付けた製作物を腕にはめたまま保育室の外へと出て行く。</p> <p>(注)〇×は観察者が聞き取り不能だった発話である。仮面ライダーの装備の名前と思われる</p>		
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>①</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>②</p> </div> </div>		

《事例1の考察》

事例1では、きいちとみきは、それぞれ、仮面ライダーの装備をつくること、化粧品の空き箱に絵を描くことに没頭している。身体配置図①に見られるように、2人は製作テーブルの両側で向かい合う位置に立ち、自分の製作物の近くに相手の製作物があるものの、互いの製作物を注視することはない。きいちが製作物ができあがると、腕にはめ、観察者の方に来て、製作物を見せモチーフを伝える。この場合、身体配置図②でわかるように、近くに他児がいても、製作物を見せ、モチーフを伝える相手は観察者である。

事例2 きいちとよういちのそれぞれの製作(1) 9月4日

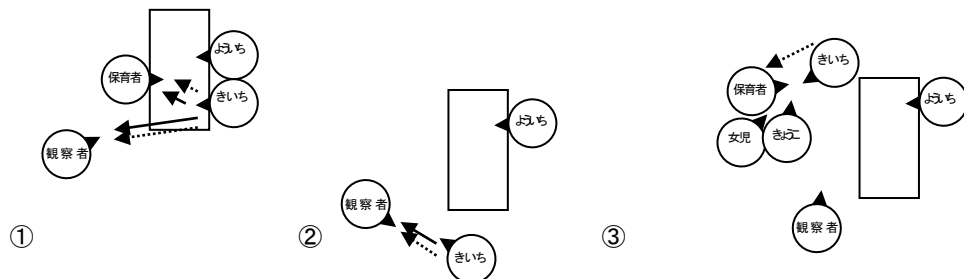
よういちが製作テーブルのわきに立ち、気泡入り緩衝材を折り曲げて袋状にして、セロハンテープを貼り付けている。きいちはよういちの周りをぶらぶら歩いた後、素材コーナーから牛乳パックを2個持ってきて、製作テーブルの端っこに置く(①)。しかし、すぐに、よういちの方をじっと見て、牛乳パック2個を手に持って、よういちの後ろをうろうろし、よういちの隣に牛乳パックを置き、そこで製作を始める。きいちは牛乳パックにセロハンテープを貼りながら、よういちが気泡入り緩衝材にペットボトルのふたをセロハンテープで貼る()のをじっと見る。よういちも、牛乳パックをつなげたきいちの製作物()をじっと見る(②)。セロハンテープを貼り終わると、きいちは製作物の牛乳パックの中に腕を突っ込み、牛乳パックの上に貼り合わせたトイレ紙の芯の穴から遠くを見て、銃を撃つようなふりをする。そして、そのまま、保育室の中をしぼらくうろろした後、観察者の近くに来て、「〇×、バキューン」と言って製作物を見せ、撃つふりをする。それをよういちがじっと見る(③)。



事例3 きいちとよういちのそれぞれの製作(2) 10月4日

製作テーブルの真ん中の椅子によういちが座って、ティッシュの箱に紙切れを貼り付けている。きいちは、ペットボトルのふたを素材コーナーから取ってきて、輪っか状にした厚紙につけて指にはめ(), よういちの横に立つ。保育者がきいちの前に来て「じゃーん、このキラキラの紙も」と言って、きいちの前にある素材箱に光沢質の色画用紙を入れる。きいちは、保育者に向かって、指にはめた製作物()を見せて「ウィザード! (注)」と叫ぶ(①)。そして、よういちの隣の椅子に座り、観察者に向かって「ウィザード! 赤くするの」と言いながら、手に持った製作物を高く掲げて見せる(①)。きいちはペットボトルのふたの表面を赤く塗ると、観察者の方に来て製作物()を見せる(②)。観察者が「いいい」と言うと、指にはめてポーズをとる。よういちも、ティッシュの空き箱に、セロハンテープの芯を半分に切った半円形のを2個つけている()。先生が別の女児きよこの製作物を見て「わー、すごい。きょうちゃん、これ自分で切ったの? おもしろーい」と大きい声で言うと、きいちは先生の方に行き、ペットボトルのふたでつくった指輪のような製作物を見せに行く(③)。先生はきいちの手をつかみ、まじまじと製作物を見て「かっこいいじゃん。自分でつくったの?」と言うと、きいちはうなずく。きいちは、仮面ライダーの歌をうたいながら、よういちの近くをうろうろと歩くが、よういちの製作物は全く見ない。

注: 事例観察時にテレビで放映されていた「仮面ライダーウィザード」という戦闘ヒーローの名前。仮面ライダーウィザードは、「ウィザードリング」という名の指輪を使って変身する。

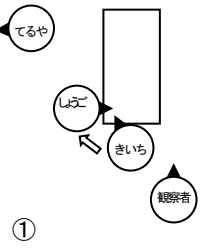
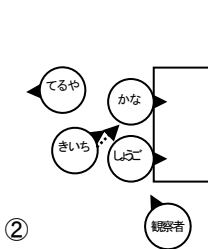
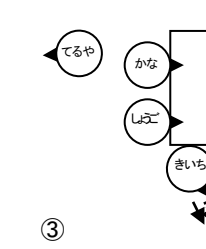
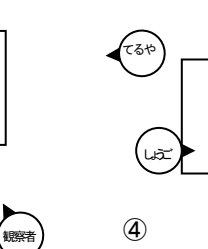
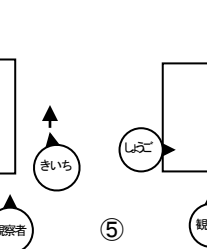


《事例2の考察》

事例2は、夏休み明けの9月初旬に観察された事例である。事例2でも、きいちは他児に対しモチーフを伝えることはないが、事例1では見られなかった、お互いの製作物を注視するという行動が観察された。事例2でも、事例1同様、きいちと他児は別々のモノをつくっており、互いに言葉を交わしてはいない。そして、身体配置図③に見られるように、きいちは、モチーフ発話や製作物を「見せる」行動を、観察者のところまで移動してきて行っている。しかし、身体配置図②に見られるように、きいちは素材を取って来た後、よういちのすぐ隣に移動する。事例1と異なり、きいちとよういちが隣に位置することによって相手の製作物が視野に入ったためか、互いに相手の製作物を注視する。身体配置図③に見られるように、きいちが観察者のところに来て、製作物を見せ、銃のような製作物を使って撃つふりをするときも、よういちがきいちの製作物ときいちが撃つふりをしているのを注視している。事例1では見られなかった、互いの製作物や製作物を使った遊びへの注目が、事例2では見られたと言える。

《事例3の考察》

事例3は、事例2が観察された日の1ヵ月後、同じきいちとよういちが同じ時間・同じ空間で製作を行う事例である。事例3では、身体配置図①に見られるように、きいちとよういちが隣で製作を行うものの、互いの製作物を注視することはない。身体配置図①②に見られるように、事例1・事例2同様、近くに他児がいるにもかかわらず、きいちはモチーフを伝える発話や製作物を「見せる」行動を保育者に対して行っている。波線部(1)での、保育者がきょうこの製作物を「すごーい」とほめる発話を聞いて、きいちが自分の製作物を保育者に見せに行く場面には、自分の製作物を保育者に認めてもらいたいという思いが強く表れていると言える。このように、保育者が幼児たちの製作物を認める言葉かけを日常的に行っていることが、製作物を人に見てもらいたいという気持ちを生んでいると推察できる。

事例4 仮面ライダーごっこをするために 10月4日				
<p>しょうごがペットボトルのふたに光沢質の色画用紙を貼り付けている。てるやも道具棚の前に座り込み、ペットボトルのふたに油性マジックで色を塗っている。そこに、きいちが素材コーナーから空き箱を3つ持ってやって来て、しょうごの横に立つ。そして、空き箱を縦に並べ、セロハンテープで貼ってつなげる(1)。それから、きいちは、指にはめてある、午前中にペットボトルのふたでつくった指輪状の製作物(2)をさわり、しょうごの製作物(3)をのぞきこんで(4)から、製作テーブルの周りをうろうろする。そして、製作テーブルで絵を描き始めたかなの顔に、指にはめた製作物(5)を近づけて見せるが、かなはきいちの方を見ない(6)。てるやはペットボトルのふたに色を塗ったものをセロハンテープで腕に貼り付けている。きいちはしょうごの隣に戻り、また空き箱にセロハンテープを貼り付ける。そして、観察者に3個の空き箱をつなぎ合わせた製作物(7)を見せて、「仮面ライダーウィザード」と言う(8)。そして、製作物をもって保育室の中を歩き、大きな声で「仮面ライダーウィザード！」と言って、ポーズをとると(9)、製作をしていたてるやも急に立ち上がり、きいちのそばに走って行き、ペットボトルのふたをセロハンテープで指に貼り付けたところをきいちに見せるようにポーズをとると(10)。その後、てるやは製作テーブルの方に走って戻り、製作を再開する。</p>				
 <p>①</p>	 <p>②</p>	 <p>③</p>	 <p>④</p>	 <p>⑤</p>

《事例4の考察》

事例4は、事例3と同じ日の午後に観察された。事例4においては、製作物を人に「見せる」行動が、保育者や観察者ではなく初めて他児に向けられた。事例4のきいちは、身体配置図③に見られるように、これまでの事例と同様、モチーフを伝える発話や製作物を「見せる」行動を観察者に向けて行っている一方で、身体配置図②では、かなの横に移動して、かなの顔の前に製作物を差し出して見せている。この場面では、これまでの事例で保育者や観察者などの大人のみに向けられていた、製作物を見てもらいたいという思いが、他児にも向けられていると言える。そして、身体配置図④に見られるように、きいちは製作物を持って保育室をうろうろと歩き回り、「仮面ライダーウィザード」と叫ぶ場面からは、一人の幼児に直接向けられたものではないものの、観察者の方ではなく他児のいる方に体を向けて叫んでいることから、これまで大人のみに向けられていた製作物やその使用を「見せる」行動が、他児にも向けられたことがうかがえる。そして、身体配置図⑤では、きいちの発話のすぐ後に、てるやがすぐにきいちと向かい合う位置に来てポーズをとることから、製作物を用いて仮面ライダーごっこをするという遊びが行われたと言える。製作中に、きいちとてるやの間に言葉でのやりとりは見られないものの、仮面ライダーごっこをするという遊びが仲立ちとなり、幼児同士で一緒に製作をしているという意識が芽生えていると考えられる。

2. モチーフ発話が共有される事例（6事例中2事例）

次に、モチーフ発話が他児に向かって伝えられ、幼児間でモチーフが共有されたとみなすことのできる事例を取り上げる。

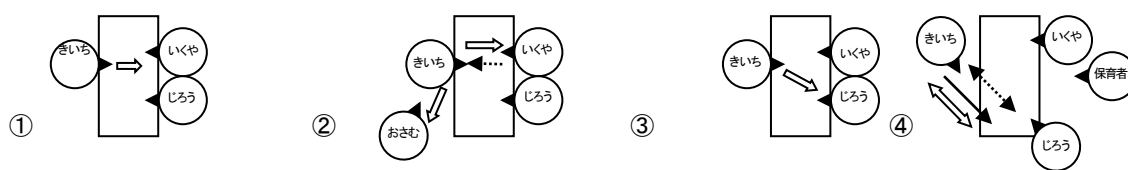
事例5 「おれ、魔法使いつくてるんだ」 10月25日
<p>保育室の真ん中にステージと観客席がつけられ、幼児たちと先生が、数日前の遠足で見た水族館のショーを再現して遊んでいる。その横に製作テーブルがあり、きいちが空き箱2個を素材コーナーから取ってきて、それらをセロハンテープで貼ってつなぎ合わせている。そこに、かいじが来て、きいちが使っていたセロハンテープカッターを隣の製作テーブルに持っていき、そして、レトルトスープの空き箱2個をつなぎあわせるため、セロハンテープカッターからセロハンテープを引っ張り出す。きいちはその様子をじっと見ている(①)。きいちは隣の製作テーブルに移動し、別のセロハンテープカッターからセロハンテープを引っ張り出す。そのとき、保育室の中央で行われている水族館ショーごっこが盛り上がり、観客役の幼児たちが一斉に「けんた・けんた・けんた！」とある男児の名前を連呼する。すると、きいちと向かい合う位置に立っていたかいじとおさむが顔を見合わせて笑い、「うるせー！うるせー！うるせー！」と叫ぶ。きいちは、かいじとおさむの方を見る(②)。そして、引っ張り出していたセロハンテープを空き箱に貼らず、製作テーブルにくっつけて捨てた後、空き箱2個を持って移動し、かいじとおさむの間に入る(③)。きいちは手に持った空き箱をじっと見た後、かいじに向かって(2)「おれ、魔法使いつくてるんだ(注)」と言う。それを聞いたかいじが、きいちが手に持っている空き箱をちらっと見て(③)、またトイレトペーパーの芯を縦に3個つなげた製作物にセロハンテープを貼ると自分の作業に戻る。きいちは空き箱と空き箱のつなぎ目部分をセロハンテープで貼り合わせることを繰り返す。その間に、隣で厚紙の紙片を貼り合わせているおさむの製作物(🚗)をちらっと見る(③)。そのうち、きいちは仮面ライダーの歌を歌いだす。すると、隣にいたおさむもかいじも一緒に歌いだす。しかし、すすむがきいちとおさむの間に割って入ってくると(④)、きいちは空き箱を貼り合わせた製作物(🚗)を持って後ろを向き、水族館ショーごっこをしている人たちの方に歩き出す。</p> <p>注:仮面ライダーウィザードの主人公は、「魔法使い」の力を持っているという設定である</p>

《事例5の考察》

事例5は、10月25日に観察され、きいちが特定の他児に向かって、直接モチーフを伝える発話が見られた事例である。身体配置図②に見られるように、きいちはその向かい側に並んで立っているおさむとかいじを注視した後に、素材を持って移動し、身体配置図③に見られるように、彼らの間に入り込み、彼らの隣に位置取っている。ここでは、自分の位置取りを変えることで、おさむとかいじの仲間に入ろうとするきいちの意図が明らかである。そして、きいちはその自分の製作物が何をモチーフにしているかを、隣にいるかいじに向けて伝えている（波線部(2)）。ここでは、自分が何をつくっているのかを知ってもらいたいという思いが特定の他児に向けられている。きいちがモチーフを伝える発話を聞いたかいじは、言語的には応答をしていないものの、きいちの製作物を注視している。また、その後、きいちはその隣にいるおさむの製作物を注視し、他児の製作に注意を向けている。さらに、きいちが歌いだした仮面ライダーの歌をかいじやおさむと一緒に歌う場面では、きいちがモチーフとしている仮面ライダーの歌と一緒に歌うことで、仲間としての一体感や、一緒に製作しているというゆるやかな遊びの意識をもっていると考えられる。

このような遊びの協働意識は、きいちが所属するクラス全体の仲間意識の盛り上がりとも軌を一にしている。研究協力園では10月6日に運動会が行われた。担任保育者によると、幼児たちがクラスやチームというまとまりの中で運動会に取り組んだことで、運動会から12月にかけて、クラスへの帰属感が高まり、友達と交わり合うことを楽しむ幼児たちの姿が見られたと言う。運動会を経て、友達と一緒に何かをすることの楽しさを知った幼児たちが、製作においても他児と一緒に行動することを意図して、他児の隣り合う位置に移動し、何をつくっているかを伝えて製作を行い、自分も遊び相手も知っている歌をうたうことを通して、一緒に遊んでいるという実感を得ていると考えられる。

きいちが保育室の中をぶらぶらと歩いていると、2本のトイレットペーパーの芯の間をビニールテープでつないだヌンチャクのような製作物(1)をもったけんごが先生に製作物をぶつけ、「見て」と言う。それを見たきいちがけんごに近づき、ポーズをとって「ウィザードO×(注)」と言う。けんごはヌンチャクのような製作物をきいちの顔に近づけ、2人で笑いあう。それを製作テーブルで製作しているいくややじろうも見ている。その後、きいちが素材コーナーに行き、牛乳パック2本を取って、製作テーブルの上に置く。そして、自分の向かい側に立ってすでに製作を行っているじろうといくやの製作をじっと見る(1)。いくやとじろうはペットボトルのふたに、細長く切った厚紙を輪状にしたものを貼っている(2)。きいちは、いくやに向かって(3)「そして、色を塗るだけ、いくや」と言う。その後、きいちは牛乳パックの口をとじてセロハンテープで止めようとする。そこに、芯や厚紙の紙片をつなぎ合わせたベルトのような製作物(3)を、腰の回りにつけようとしているおさむが近づいてくる。きいちはおさむとおさむの製作物を見て、「とめればいいじゃん」と言う。そして、いくやがきいちに(4)「ほら、見て」と言いながら、製作物(4)を指につけて見せると、きいちはいくやの製作物(4)を見ながら「ウィザードはO×」と言う(2)。それから、きいちは、牛乳パックに紙コップ1個を貼りあわせようとしていたが、製作テーブルの向かい側にいるじろうがトイレットペーパーの芯を2本つなげようとする(5)のを見て、(5)紙コップをもう1個取り、紙コップの底と底を貼り合わせ(6)、じろうと同じように縦につなぎ合わせようとする(3)。しばらくすると、じろうが素材コーナーからラップの芯を取ってきて、きいち、かいじ、いくやに「かたい芯の人」ときく。きいち、かいじ、いくやが手を挙げ、3人はじゃんけんをする。きいちが勝つため、じろうがラップの芯をきいちに渡すと、きいちは「やった」と言い喜ぶ。その後、(6)じろうが、様々な芯をつなげて銃のようにした製作物(7)でバンバンと撃つふりをする。きいちがじろうにもらったラップの芯を製作物(8)の中の牛乳パックの穴からさっと引き出し、「ここから剣！」と言い、剣を振り回す(4)。注:仮面ライダーの装備の一種だと思われる



《事例6の考察》

事例6は、自分が何をつくっているのかというモチーフの伝達を他児に向けて行うとともに、「つくったモノを使った遊び」も他児と一緒にしている事例である。事例6では、きいちが製作を始める前に、けんごと仮面ライダーごっこの遊びを行い、それを製作テーブルにいるじろうやいくやも見ている。その時点で、製作に先駆けて、仮面ライダーごっこをするという「つくったモノを使った遊び」が製作目的として認識されていたと考えられる。そして、身体配置図①に見られるように、きいちは製作テーブルに素材を持ってきた際、同じ製作テーブルにいる他児の製作物を見て、何をつくっているか、それがどういう工程にあるかを理解し、「色を塗るだけ、いくや」(波線部(3))と言っている。これまでの事例では、他児の製作物を見ることはあっても、他児が行っている製作の情報を読み取っていることまでは明らかではなかったが、相手に製作方法を指示する発話から、きいちが、相手が今何をつくり、どういう段階なのかという情報を読み取っていることがうかがえる。身体配置図②に見られるように、このきいちの発話に対して、製作方法の指示を受けた相手のいくやも、波線部(4)できいちに対して「見て」という発話を行い、製作物を見せている。ここでは、幼児同士で、見ること・見せることによって、互いに何をどのようにつくっているかを伝え合い、協働で製作をしているという意識をもっていることがうかがえる。

また、波線部(5)では、きいちがじろうの製作物を見ることで、やろうとしていた製作方法を

変更している。この場面では、他児が製作に採り入れているアイデアを、相手の製作物を見ることで認識し、無言で自分の製作物にも採り入れていると考えられる。他児の製作物に関心をもつことが、他児の製作物を見ることにつながり、それによって製作方法に関する他児のアイデアに気づいて、そのアイデアを自分の製作物に採り入れている。そして、身体配置図④に見られるように、波線部(6)では、遊び相手が製作物を使ってバンバンと撃つふりをし、それに対してきいちが「剣」というモチーフを伝えて自分の製作物を用いて応じている。この場面では、製作そのものを一緒に行うだけでなく、「つくったモノを使用した遊び」を一緒に行うところまで遊びの展開が見られた。きいちが製作を行う前に、仮面ライダーごっこを他児と行ったことで、仮面ライダーごっこが製作目的として認識されていたためと考えられる。

3.モチーフ発話の共有過程の検討

きいちが他児とともに造形表現を行う6事例を分析した結果、6事例を通して、他児の行為や製作物を注視しない段階から、他児の製作物に注視を向け、相手も自分の製作物に注視を向けるという視線の交差が見られる段階、自分のモチーフを間接的に不特定の他児に向かって伝え「つくったモノを使用した遊び」を他児とともに行う段階、自分のモチーフを直接的に特定の他児に向けて伝え、一緒に歌をうたうことで一緒に遊んでいるという意識をもっていると考えられる段階を経て、他児と言葉を交わしながら具体的に製作を一緒に行い、「つくったモノを使用した遊び」にまで展開する段階が見られた。

ここで、6事例における、幼児同士の相互作用の差異を整理する。表3-3に、「モチーフが共有されない」事例(4事例)と「モチーフが共有される」事例(2事例)における、他児との「位置取り」の関係、他児の製作物を注視するか否か、製作物を「見せる」宛先、モチーフを伝える発話の宛先の各分析視点について示す。

表3-3 きいちの6事例における相互作用

	他児との位置関係	他児の製作物への注視	「見せる」宛先	モチーフ発話の宛先
事例1 (観察時4歳8ヶ月)	向かい	見ない	大人	大人
事例2 (観察時4歳11ヶ月)	隣	見る	大人	大人
事例3 (観察時5歳0ヶ月)	隣	見ない	大人	大人
事例4 (観察時5歳0ヶ月)	隣	見る	他児	大人・他児 (間接的)
事例5 (観察時5歳1ヶ月)	斜向かい → 向かい → 隣	見る	なし	他児
事例6 (観察時5歳1ヶ月)	向かい	見る (→アイデア採用)	他児	他児

表 3-3 より、本章で分析したきいちの 6 事例においては、以下 1)~4)の順序で幼児間の相互作用に差異が見られた。

1) 他児と隣り合う位置への位置取り

事例 2 から事例 5 では、幼児が他児と隣り合う位置に移動していた。特に、事例 5 では、斜め向かいから向かい合う位置へと移動し、そこから遊び相手 2 人の間に割って入り隣に位置取ることによって仲間に入ろうとする様子が見られた。他児と隣り合う位置にいて同じ場を共有するだけでなく、製作物や素材というモノが幼児たちの間に中心的に存在する製作の場合、他児と近い視点に立つことが協働で製作する契機になると考えられる。ただし、事例 6 では、向かい合う位置にいなながらも、他児の製作物を注視したり、他児に製作物を「見せ」たり、「モチーフ」を他児に伝えたりして一緒に製作を行っていることから、言葉を交わすようになってからは、必ずしも幼児たちが隣にいる必要はなく、向かい合う位置でも協働での製作が行われることが示唆される。

2) 視線の交差

事例 4 から事例 6 では、幼児が他児の製作物を見ていたと同時に、事例 4 と事例 6 では、製作物を「見せる」宛先が大人のみから他児にも向けられていた。幼児が自分の考えや思いを映し出した製作物を見ること・「見せる」ことによる視線の交差が、製作に関する情報を共有し、製作を協働で行うことにつながると考えられる。

3) 他児に向けた「モチーフ」の伝達

事例 5、事例 6 では、モチーフを伝える発話が大人のみから他児にも向けられていた。幼児たちは、製作物を見ること・見せることで視覚的に製作に関する情報を共有した後に、言葉を用いて具体的に情報を交換し合い、協働で製作を行うものと考えられる。

4) 他児の製作物からのアイデア採用

事例 6 では、幼児が他児の製作物を注視することにより製作方法に関するアイデアを読み取り、読み取ったアイデアを自分の製作に採り入れていた。幼児は、他児と同じ時間・同じ空間で、身体的・視覚的・言語的にやりとりを交わして製作を行う中で、他児の製作物に関心を持ち、他児の製作を積極的に自分の製作に採り入れていることが示された。

第4節 考察

本章では、幼児が他児と言葉を交わしながら他児と協働で製作を行うようになるまでの過程を明らかにするために、同一児が他児にモチーフ発話を行わない 4 事例と行う 2 事例における相互作用の差異を分析した。その結果、対象児 1 名と他児との相互作用には、以下のような事例間の相違が見られた。

相互作用の諸位相の中でも、身体的位相での身体的位置取り、視覚的位相での他児の製作物の注視、身体的位相での他児への「見せる」という身体動作、言語的位相での他児へのモチーフ発話という順序での相互作用の相違が、対象児の場合には見られた。

第 1 に相違が見られたのは、身体的位相での身体的位置取りであった。他児と並行遊びを行っているような状態であっても、他児の隣に位置取ることによって、場を共有し、一緒にいるという意識を持つことができると考えられる。ただし、モチーフを他児に伝えて、言葉により交渉していた事例では、隣に位置取ることではなく、向かい合ったままであったことから、幼児たちが自分の製作に関する情報を言葉により明示的に共有できる場合には、幼児たちは必ずしも隣にいる必要はなく、向か

い合う位置でも協働での製作が行われることが示唆される。

第2に、他児の隣に位置取った後には、他児の製作物に注視を向けるという視覚的位相での相違が見られた。他児の行為と製作物に注意を向け、他児が何をしているかということに対し関心を持っていると考えられる。

第3に、身体的位相の中でも、モノを「見せる」という身体的動作は、当初は大人のみに向けられていたが、他児にも向けられるようになっていた。自分の製作物を他児に見せることで、自他の注意を自分の製作物に向け、共同注意を操作していると言える。他児の製作物を注視することとも関連して、自他の製作物を見たり、見せたりするという視線の交差により、製作に関する情報を視覚的に共有していると考えられる。幼児の「見せる」行為は、自分の製作物を見てほしいという顕示欲の表出とも取れるが、それと同時に、製作や遊びを他児と一緒に行うことに導く方略的機能があることが示唆される。

第4に、モチーフを伝える発話が大人のみから他児にも向けられ、言語的位相でも幼児間で製作の意図を共有していた。モチーフの共有には、幼児が自分の製作に関する情報を明示的に遊び相手に知らせる機能があると言える。幼児は、製作物を見ること・見せることで視覚的に製作に関する情報を共有した後に、言葉を交わして具体的に情報を共有し合い、協働で製作を行うものと考えられる。

さらに、上記のように身体的位相、視覚的位相、言語的位相での相互作用が行われ、協働での製作が行われていた事例で、幼児は他児の製作物を見ることで、他児のアイデアをとり入れ、自分の製作へと反映していたことから、身体的位相・視覚的位相・言語的位相の3つの位相での相互作用が成り立つことで、他児との相互作用を通じた造形表現が生成される可能性が示唆される。

ただし、本章で示された視覚的位相での他児の製作物の注視、身体的位相での「見せる」動作、言語的位相でのモチーフ共有といった相互作用が、製作プロセスにどのような影響を与えるのかについては、明らかになっていない。次の第4～7章では、それぞれの位相での相互作用に着目して、検討を行う。

第4章 製作における視覚的位相での相互作用

第3章より、幼児が他児と同じ時間・空間で行う製作では、身体的位相での身体の位置取り、視覚的位相での他児の製作物への注視、身体的位相での他児への「見せる」という身体動作、言語的位相での他児へのモチーフ発話の共有という順序で相互作用に相違が見られた。本章以降の第4～7章では、これら共起する諸位相での相互作用を、一つの位相ごとに焦点を当て、それぞれの位相で、幼児がどのような相互作用を通して他児とともに製作を行っているのかを分析することとする。

第1節 本章の目的

本章では、共起する諸位相での相互作用のうち、特に視覚的位相での相互作用に焦点を当て、他児の製作物の注視を通して幼児が造形表現を生成するプロセス、すなわち造形表現の触発プロセスの分析を行うことを目的とする。

廃材などの身近な素材を用いた立体の製作では、製作物が手で持てたり運べたりするため、描画以上に、製作物が遊びの道具となる。このように製作物が遊びの道具となることに着目し、幼児が遊びを行う状況全体を視野に入れて造形表現を検討した研究に、松本、三浦、服部の研究がある(松本・服部, 1999;三浦, 2001; 松本, 2004)。ただし、実際の製作場面では、幼児は必ずしも製作物を用いて遊ぶことを企図しているわけではない。幼児が製作をしている間、「つくったモノで遊ぶ目的」が共有されている場合と、そうでない場合とがある。「つくったモノで遊ぶ」目的を共有することで、製作プロセスにどのような違いがあるかを明らかにするためには、「つくったモノで遊ぶ」目的を共有している場合とそうでない場合ごとに、表現の生成プロセスを詳細に検討する必要がある。

本章では、前章に引き続き、幼児がモノを「何か」に見立てる際の「何か」を「モチーフ」と呼び、幼児を表現へと向かわせる動因となる題材と考える。たとえば、緑の色画用紙を見立てて「葉っぱ」という「モチーフ」を思いつくことで、色画用紙をはさみで切り、「葉っぱ」の形にするという表現が生まれる。このように、モチーフの生成が契機となって表現が行われると考えられる。

以上より、本章では、「つくったモノで遊ぶ」目的が共有されている場合とそうでない場合ごとに、幼児が他児の製作物に影響を受け、表現を行うプロセス、すなわち、製作の触発プロセスを、モチーフ発話により捉える。

第2節 方法

研究協力者、観察の場面・期間、観察記録の作成等は、第2章第2節で述べた通りである。本章での分析の視点および手続きは、以下の通りである。

1. 分析単位

本章では、ビデオ記録に基づく微視発生的分析(Siegler&Crowley, 1991; Siegler, 2006)を行う。この手法に基づき、事例の中でモチーフが生成される場面を一つの分析単位事例として切り取り、ビデオを用いて分析を行う。この分析単位事例について、幼児の注視方向と幼児が採り入れる製作要素の2つの視点から分析を行う。

2. 分析記録の作成

筆記記録とビデオ記録より、製作を行っている 2 人以上の幼児の間で、モチーフ発話が確認された事例を収集した。1事例の単位は、幼児が製作を始めた時点(e.g.素材を手に取り、製作の目的やモチーフについて発言する)を“事例の開始”、製作をやめた時点(e.g.製作物をロッカーにしまう、片付けを始める)を“事例の終了”とした。さらに、上述したように、事例の中で、モチーフの生成が見られる場面を一まとまりとして、ビデオ記録をもとに分析単位事例を作成した。1分析単位事例は、モチーフ生成にかかわる素材または相手の製作物を注視した時点を“分析単位事例の開始”、モチーフ発話をを行った時点を“分析単位事例の終了”とした。

3. 分析対象事例の選定

観察期間である 2012 年 5 月～11 月の 6 ヶ月間で、幼児間でのモチーフ発話が確認された事例は 23 事例であった。このうち、「つくったモノで遊ぶ」目的が共有されない事例は 12 事例、「つくったモノで遊ぶ」目的が共有された事例は 11 事例であった。本研究では、それぞれの事例群より、幼児が他児のアイデアを採り入れ自分独自のモチーフを生成する場面が観察された事例を 1 事例ずつ選んで比較検討し、社会的相互作用を通してモチーフが生成されるプロセスを検討する。なお、「つくったモノで遊ぶ目的」の共有／非共有に関して、筆者ともう 1 名が独立に事例を分類した結果、一致率は 83.3%であった。不一致箇所は協議の上決定した。

第3節 他児の製作物の注視を通じた表現プロセス

1. 「つくったモノで遊ぶ目的」が共有されない事例（全 12 事例中 1 事例）

事例1は、「つくったモノで遊ぶ目的」が共有されない事例である。5 歳児クラスに所属するめい(観察時 6 歳 3 ヶ月)、むつみ(観察時 5 歳 8 ヶ月)、しずか(観察時 5 歳 10 ヶ月)の 3 名が、素材コーナーにあったプラスチック容器や卵のパックを使って製作を行う。事例1の観察時には、保育室内の所定の位置にある素材や道具を、幼児たちが必要に応じてテーブルに持ってきて使っていた。事例中、幼児が行った発話の中で「モチーフ」を表している言葉に「囲み」を、幼児が他児のアイデアを採り入れ、自分独自の「モチーフ」を生成していると考えられる場面(分析単位事例)に下線を付す。

事例1「空き容器や卵パックを用いた製作」9 月 20 日

昼食後の自由遊びの時間、5 歳児クラスの保育室に残ったむつみとしずかがテーブルの前に並んで座り、プラスチックの容器に油性ペンで色を塗っている。そして、観察者に「これ、プリン」、「パフェ」と言って、製作物を見せてくれる。そこに、外遊びから帰ってきためいが加わり、同じようなプラスチック容器に色を塗り始める。それを見たしずかが「私たちの真似してるの？」とめいに聞くと、めいは「違う。囲みつくってる」とむつみとしたような表情で言う。その後、めいが素材コーナーから卵のパックを取ってくると、それを見たむつみも素材コーナーに行き、同じ卵のパックを取ってくる。そして、卵のくぼみの部分に「色んな色つけるんだ」と言って、油性ペンで色を塗り始める。その後、めいは数分間虫遊びをしている男児たちのところに行き、中座する。その間に、しずかも素材コーナーに卵パックを取りに行き、テーブルに戻ると「虫眼鏡」とつぶやいて、油性ペンで卵のくぼみに色を塗る。めいは、卵パックを手を持ってテーブルのところに戻ってくると、むつみとしずかの製作物を見た後「私、ドーナツつくろうしてるの」と言って、卵パックのくぼみに色を塗り始める。しずかとむつみは、めいがドーナツをつくっているのを見るが、すぐに自分の手元に視線を戻し、それまでやっていた卵パックのくぼみに色を塗る作業を続ける。めいはむつみに対し「むつみちゃんもドーナツつくりたいれば、これを反対にすればできるよ」と言って卵パックを逆さにして見せるが、むつみはめいの製作物を見た後、またすぐ元の作業に戻る。しばらくすると、「お片づけの時間」を告げる園内放送が流れ、3 人はそれぞれ製作を打ち切り、片付けを始める。

事例1では、「プリン」「パフェ」「風鈴」「虫眼鏡」「ドーナツ」といったモチーフが生成されている。ほとんどのモチーフが「お菓子」という共通項でつながっているものの、「つくったモノで遊ぶ目的」と考えられるような発話が見られなかったこと、「風鈴」や「虫眼鏡」というお菓子の分類から外れたモチーフもあること、製作の前で「つくったモノを使用する遊び」が見られなかったことから、「つくったモノで遊ぶ」目的が共有されていない事例とみなすことができる。

この事例の中で、めいが他児とのやりとりを通して「ドーナツ」というモチーフ発話を行うまでの場面（下線部）を、分析単位事例として表4-1に記述する。分析単位事例では、幼児たちの発話および行動を1行動単位として区切り、時系列に従って番号を振った。また、製作物に痕跡が加わった行動単位での製作物の図を表の下部に記載した。表4-1の分析単位事例1-1は、めいが2分半ほど保育室の外へと出て行った後、テーブルに戻ってきて、むつみとしずかの製作物を注視する時点（行動単位1）から始まり、めいが「ドーナツ」というモチーフについての発話を行い、自分の製作に移る時点で終わる。

さらに、分析単位事例1-1で、幼児の発話とモチーフや製作方法がどのような関連にあるのかを示したものが表4-2の会話・製作マップである。表4-2では、「発話列」に分析単位事例の行動単位に沿って発話のみを記述し、モチーフ発話が見られる部分を太字にした。そして、モチーフの生成と発話がどのように行われているかを「モチーフ情報」列に、幼児が手に取った素材を「素材」列に、素材を変形した行為を「製作手段」列に記した。モチーフを生成した時点は、事例1では、幼児が自分の手に持った素材をじっと見て、その直後に顔を上げてモチーフ発話を行っていることから、モチーフ発話を行った時点と同時点とした。また、幼児たちが使用した素材や製作手段で、同じ要素が見られるものは四角で囲み、線でつなげた。

表4-1 分析単位事例1-1:めいによるモチーフ「ドーナツ」の生成



行動単位	経過時間	めいの発話と行動	むつみの発話と行動	しずかの発話と行動
1	31:07	むつみとしずかの制作物を見る		めいに「めいちゃん、どこに行ってたの?」と尋ねる
2	31:09	しずかの問いかけに対し、しずかの方を向いて笑顔で「いやー、そのー、りょうくんが、すごくさっきここに止まっていた。私たちの方見て。そしたら、りょうくんつかまえて」と答える	卵パックのくぼみを青い油性ペンで塗る	卵パックのくぼみに赤い油性ペンで色を塗る。塗りながら、話しているめいを見る
3	31:32	立ち上がり、保育室の奥でパックを見ている男児たちの方に行く		卵パックのくぼみにオレンジ色の油性ペンで色を塗りながら、保育室の外の方を見ている
4	31:40	テーブルに戻ってくるが、顔は保育室の外の方（テーブルとは反対側）を向いている	保育室の外の方を見る	卵パックのくぼみに青色の油性ペンで色を塗る
5	31:48	テーブルの方に向き直り、自分の目の前にある卵のパックをじっと見ている		卵パックのくぼみを指でこする
6	31:50	虫で遊んでいる男児たちの方と保育室の外を代わる代わる見る	虫で遊んでいる男児たちの方を見る	
7	32:02	片手で卵のパックを持って、じっと見ている	卵パックのくぼみを茶色の油性ペンで塗る	
8	32:06	近くを取った実習生とその周りにいる子どもたちを見る	近くを通っている実習生の方をちらっと見ながら、卵パックのくぼみに色を塗り続ける	
9	32:08	両手で卵のパックを持って、卵のパックをじっと見てから、顔をむつみとしずかの方に向け「私はこれでドーナツつくろうとしてるの。つくりやすい」と言う		卵パックのくぼみにピンク色の油性ペンで色を塗る。塗りながら、めいの方を見る
制作物の痕跡			 開始時 → 2 → 7	 開始時 → 2 → 3 → 9

表 4-2 分析単位事例 1-1 の会話・製作マップ

分析単 位事例	行動 単位	発話	モチーフの生成・言語化			素材			制作手段		
			めい	むつみ	しずか	めい	むつみ	しずか	めい	むつみ	しずか
1-1	1	しずか :めいちゃん、どこに行ってたの？				卵の パック	卵の パック	卵の パック		塗る	塗る
	2	めい いやー、そのー、りょうくんが、すご く、さっきここに止まった。私たちの方 見て。そしたら、りょうくんつかまえて									
	3										
	4										
	5										
	6										
	7										
	8										
	9	めい 私はこれでドーナツつくろうとして るの。つくりやすい	生成・ 言語化							塗る	

表 4-2 より、めいは、中座した理由をめぐってしずかと話した後、「私はこれでドーナツをつくらうとしてるの」(行動単位 16)と言って、モチーフを言語化している。このとき、めいは、むつみやしずかと同じ「卵パック」という素材と「色を塗る」という製作手段を採り入れつつも、自分独自のモチーフを生成していると言える。

次に、この短期的な場面での幼児たちの注意の焦点を分析するため、幼児たちが注視している方向を、行動単位に従って矢印で示したフローチャートを図 4-1 に示す。「注視」の矢印は、自分の製作物、相手の製作物または素材の 3 つの対象に対し、幼児がただ視線を移しただけでなく、観察者から見て視線を停留し注意深く見る様子が観察された場合のみ記した。●は幼児の視線の出どころを指し、自分の製作物を注視している場合(製作している場合も含む)は、直下の●に向けて矢印を記した。○はめいが手に持っている素材を表す。他児の●に向けた矢印は、他児の手元や身体ではなく、他児の製作物を注視したときのみ記した。また、他児の製作物を注視した後、独自のモチーフを生成するまでのプロセスを四角で囲んだ。なお、各行動単位における幼児の注視方向を、筆者ともう 1 名が独立に評定した結果、一致率は 100%であった。

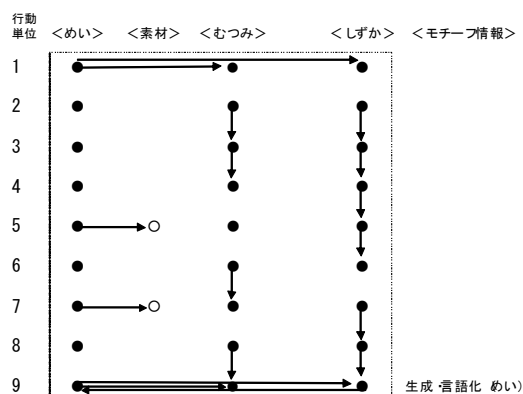


図 4-1 注視方向フローチャート：めいのモチーフ生成

図 4-1 より、めいが「ドーナツ」というモチーフを生成し、言語化するまでのプロセスは以下のようになっている。まず、むつみとしずかの製作物を注視し(行動単位1)、その後、他児の製作物からも素材からも注視を離すという行動(行動単位2~4、行動単位6、行動単位8)と、素材を注視するという行動(行動単位5、行動単位7、行動単位9)を3回繰り返してから、モチーフの生成・言語化に至るというプロセスである。この注視方向の分析から、他児の製作物を注視し、素材や製作手段に関する情報を得た後、製作以外のものに注意が逸脱し、その後素材に注視を戻すことが繰り返される中で、モチーフが生成されたことが示された。

また、行動単位9では、めいがモチーフを言語化したと同時に、しずかがめいの製作物を注視している。しかし、しずかはめいの「ドーナツ」というモチーフに対して積極的に応答していな

い。このように、事例1では、幼児がモチーフを言語化する発話によって、それを聞いた他児が製作物を注視するが、その注視によって得た情報を、自分独自のモチーフを生成するために採り入れることはしなかった。

2. 「つくったモノで遊ぶ目的」が共有される事例（全11事例中1事例）

事例2は、「つくったモノで遊ぶ」目的が共有される事例である。4歳児クラスに所属するみゆき（観察時5歳0ヶ月）とふみ（観察時4歳11ヶ月）が牛乳パックや色画用紙の紙片などを用いて、それぞれ「だんごむしのおうち」と「だんごむしの遊び場」を製作する。事例2の観察日は、だんごむしを絵の具で描く一斉活動が行われる予定であったため、保育室の一角には、だんごむしの入った虫かごがあった。だんごむしが入った虫かごのすぐ近くに、各種素材が置かれた製作テーブルがあり、そこで事例2は観察された。なお、観察日の前後に、当該クラスでは、園庭でだんごむしを探し、保育室内の虫かごに入れて飼うなど、幼児とだんごむしとの触れ合いが頻繁に見られた。

事例2 「だんごむしのおうちと遊び場」 5月30日

午前中の自由遊びの時間、みゆきは虫かごからだんごむしを取り出し、牛乳パックを切り開いた紙の上に置き、「これ、だんごむしのおうち！」と言って製作を始める。ふみはみゆきが製作する様子を見て、トイレトペーパーの芯に色画用紙を貼り始め、ちょうど通りかかった担任の先生に「だんごむしのおうち？」ときかされると、「だんごむしの遊び場」と答える。2人はそれぞれのだんごむしに名前を付け、自分の製作物の中に入れ、動くのを楽しそうに見る。それから、ふみがみゆきに「ねえ、旗つくろう」と言って2人で旗をつくって製作物に貼り付ける。その後、ふみが紫色の色画用紙をちぎって「私は紫色の飾りをつくるんだから」と言って製作物に貼ると、それを見たみゆきも緑色の色画用紙をちぎって「よし、私は(だんごむしが)まぶしくないようにこれつけた」(括弧内は筆者の加筆)と言って製作物に貼ったところをふみに見せる。次にみゆきの製作物を見たふみが、みゆきが使ったものと同じ緑色の色画用紙を手にとって「ねえ、葉っぱのさ、葉っぱをやった方がさ」と言って葉っぱの形に色画用紙を切り、製作物に貼る。その後、みゆきが赤い毛糸を引っ張り出して「これで矢印つけてあげる」(注)と言うと、ふみも「ふみちゃんも」と言って二人とも製作物に毛糸をつける。毛糸を付け終わると、ふみが製作テーブルの上にあったトイレトペーパーの芯を見つけ、「見て、望遠鏡までつくってこう」と言って、2人で望遠鏡をつくる。そして、それぞれの製作物につけ、完成したことをお互い確認すると、製作物を持って保育室の外に行くが、そこでだんごむしがいなくなったことに気づき、つくった望遠鏡でだんごむしを探す。

(注)観察者には目印のことかと思われた。

事例2では、製作の早い段階で、「だんごむしのおうち」と「遊び場」というモチーフが生まれ、幼児たちは製作物の中にだんごむしを入れて動くのを見ることを「つくったモノで遊ぶ目的」として共有している。この事例では、「だんごむしのおうち」と「遊び場」というモチーフの中に、「つくったモノで遊ぶ目的」も含まれていると言える。

ここで、みゆきが「まぶしくないようにつけた」ものというモチーフを生成する場

面と、それと連続する形でふみが「葉っぱ」というモチーフを生成する場面（事例 2 の下線部）を、分析単位事例 2-1, 2-2 として表 4-3, 表 4-4 に示す。これらの分析単位事例は連続しているため、行動単位は通しで番号を振った。

分析単位事例 2-1 は、ふみが「私は紫色の飾りをつけるんだから」とモチーフを言語化し、それをみゆきがじっと見るところ（行動単位 1）から始まり、みゆきが「私はまぶしくないようにこれつけた」と自分独自のモチーフを言語化する発話（行動単位 8）で終わる。分析単位事例 2-2 は、分析単位事例 2-1 の最後のみゆきの発話に際し、ふみがみゆきの製作物をじっと見るところ（行動単位 8）から始まり、ふみが「あのさ、葉っぱのさ、葉っぱをやった方がさ」とモチーフを言語化し（行動単位 13）、それに対して反論したみゆき（行動単位 14）にふみが「ちがうよ、貼るんだよ」と言い返す発話（行動単位 15）で終わる。この分析単位事例 2-1 と分析単位事例 2-2 において、幼児の発話とモチーフや製作方法がどのような関連にあるのかを示したものが表 4-5 の会話・製作マップである。記述方法は事例 1 と同様である（表 4-2）。ここで、モチーフの生成は、幼児が素材かごに手を伸ばして素材を手に取り、その後製作を始めるまでの間に、考える素振りや視線を動かしたりする行動が見られなかったため、素材を手を取った時点ですでにモチーフが決まっていたとみなし、その時点モチーフが生成された時点とした。

表 4-3 分析単位事例 2-1：みゆきによるモチーフ「(だんごむしが) まぶしくないようにつけたもの」の生成場面


行動単位	経過時間	みゆきの発話と行動	ふみの発話と行動
	11 30	ふみが紫色の紙片を制作物（だんごむしの遊び場）の外側にセロハンテープでつけるのをじっと見る	紫色の紙片を自分の制作物（だんごむしの遊び場）の外側にセロハンテープでつけながら、私は紫色の飾りをつけるんだから」と言う
2	11 33	ふみに背を向けて、うろうろと歩き出す	
3	11 36	くるとふみの方に向き直り、素材かごの方に早足で歩いてくる	
4	11 39	素材かごから緑色の紙片を取り出す	制作物の側面のもう片方の側面にも紫色の紙片をセロテープで貼り付ける
5	11 42	緑色の紙片を、制作物の四角柱の切り込み部分の内側に貼り付ける	
6	12 03	素材かごから薄緑色の紙片を取り出し、半分にちぎる	
7	12 20	ちぎった薄緑色の紙片を制作物の四角柱の内側にセロハンテープで貼り付ける	
8	12 26	制作物を持ち上げ、ふみに見せるようにしながら、私はまぶしくないようにこれつけた」と言う	みゆきの制作物をじっと見る
制作物の痕跡		 開始時 → 5 → 7	 開始時 → 1 → 4

表 4-4 分析単位事例 2-2：ふみによるモチーフ「葉っぱ」の生成場面

行動単位	経過時間	みゆきの発話と行動	ふみの発話と行動
8	12:26	制作物を持ち上げ、ふみに見せるようにしながら、私はまぶしくないようにこれつけた」と言う	みゆきの制作物をじっと見る
9	12:34		紫色の紙片を貼る作業を再開する
10	12:41		みゆきが制作テーブルのわきで、他の子と話しているところへ行く
11	12:44		制作テーブルの方に向き直り、素材かごを見る
12	12:45	ふみが緑色の色画用紙を切るのを見る	素材かごから緑色の色画用紙を取る
13	12:46		あのさ、葉っぱのさ、葉っぱをやった方がさ」と言って、緑色の色画用紙をはさみで葉っぱの形に切る
14	12:58	みゆきに向かって「でもさ、本物の葉っぱって間違えちゃうんじゃない？」と言う	
15	13:04		緑色の色画用紙を葉っぱの形に切りながら、ちがうよ、貼るんだよ」と言う

表 4-5 分析単位事例 2-1 および 2-2 の会話・製作マップ

分析単位事例	行動単位	発話	モチーフの生成 言語化		素材		制作手段		
			みゆき	ふみ	みゆき	ふみ	みゆき	ふみ	
2-1	1	ふみ：私は紫色の飾りをつけるんだから		言語化		紫色の紙片		貼る	
	2								
	3								
	4		生成		緑色の紙片		貼る		
	5						ちぎる		
	6					薄緑色の紙片		貼る	
	7								
2-2	8	みゆき 私はまぶしくないようにこれつけた		言語化					
	9								
	10								
	11								
	12			生成		緑色の紙片			
	13		ふみ：あのさ、葉っぱのさ、葉っぱをやった方がさ		言語化				切る
	14		みゆき：でもさ、本物の葉っぱって間違えちゃうんじゃない？						
	15		ふみ：ちがうよ、貼るんだよ						貼る

表 4-5 から、みゆきが「(だんごむしが)まぶしくないように」つけるものというモチーフを思いつく(行動単位 8)までに、ふみの製作物と同じ「色画用紙の紙片」という素材とそれを「貼る」という製作手段を採り入れていることがわかる。さらに、ふみも「葉っぱ」というモチーフを生成するまでに(行動単位 12)、みゆきが使用したのと同じ「緑色の色画用紙」という素材を採り入れている。みゆきとふみは、相手の製作物を見ることで製作方法に関する新しい情報を得て、自分の製作に採り入れていると言える。

ここで、この短期的なモチーフ生成場面で、幼児たちの注意の焦点がどこにあったのかを検討するため、注視方向に着目した分析を行う。上記のように、分析単位事例 2-1 に対応した注視方向フローチャートを図 4-2 に、分析単位事例 2-2 に対応したものを図 4-3 に示す。記述方法は事例 1 のもの(図 4-1)と同様である。みゆきが「まぶしくないようにつけた」ものというモチーフの生成に至るまでのプロセスと、ふみが「葉っぱ」というモチーフの生成に至るまでのプロセスを四角で囲った。なお、素材列に記されている○は、直前で遊び相手が使用したのと同じ色画用紙を指す。

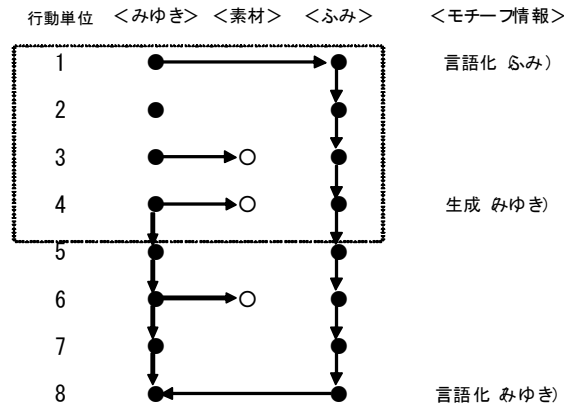


図 4-2 注視方向フローチャート：みゆきのモチーフ生成場面

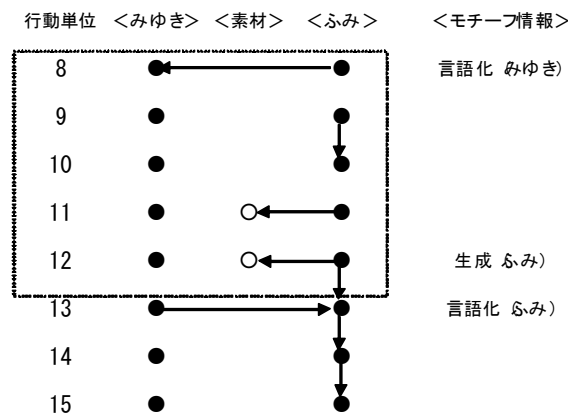


図 4-3 注視方向フローチャート：ふみのモチーフ生成場面

図 4-2 と図 4-3 より、みゆきとふみがモチーフの生成に至るまでには、次のような共通するプロセスがある。まず、遊び相手がモチーフを言語化する発話をきっかけに相手の製作物を注視し（行動単位 1，行動単位 8），その後、相手の製作物からも自分の製作物からも注視を離し（行動単位 2，行動単位 10），そして遊び相手が直前で使用した素材を注視し（行動単位 3，行動単位 11），そこでモチーフを思いついた様子で、素材に手を伸ばし製作に移る（行動単位 4，行動単位 12）というプロセスである。

さらに、事例 2 では、分析単位事例 2-1 と 2-2 でモチーフの生成と言語化が、交互に連鎖するように行われている。図 4-2 では、最初にもみゆきがモチーフを言語化したことがきっかけとなり、みゆきがふみの製作物を注視しており（行動単位 1），図 4-3 でも、みゆきがモチーフを言語化したことをきっかけに、ふみのみゆきの製作物を注視している（行動単位 8）。さらに、ふみが「葉っぱ」というモチーフを言語化した時

点でも、みゆきはふみの製作物を注視している(行動単位 13)。行動単位 13 の後には、みゆきはふみのアイデアに対して反論をし、ふみのアイデアを受け入れない。そのため、モチーフ生成の連鎖はここで断ち切られている。いずれにしても、モチーフを言語化する発話には、他児の注視を自分の製作物に向けさせる働きがある。そうやって言語的にも視覚的にも他児に新しいアイデアを示し、それを見た他児が、幼児の示したアイデアを採り入れた場合にはモチーフの連鎖が起こり、採り入れなかった場合には連鎖が起こらないと考えられる。

3. 他児の製作物の注視を通したモチーフ生成の微視発生的プロセス

以上、「つくったモノで遊ぶ目的」が共有されない事例 1 と「つくったモノで遊ぶ目的」が共有される事例 2 より、幼児が他児との相互作用を通してモチーフを生成するプロセスを、幼児の注視方向に着目して分析してきた。その結果、事例 1 と事例 2 の 3 分析単位事例の共通性から、幼児は遊び相手の製作を注視することで素材や製作手段の情報を視覚的に得て、そこから独自のモチーフを生成するというプロセスが見られた。そして、そのプロセスには、相手の製作に注意を向け製作方法の情報を取得した後に、いったん注意が互いの製作から逸脱する時間が見出された。この短期間の注意逸脱が、相手と同じ素材・製作手段を用いながらも、自分独自の視点を通して素材を見立てるために必要な時間であることが示唆される。

一方、2つの事例には差異もある。「つくったモノで遊ぶ目的」が共有されない事例 1 では、モチーフの生成が単発的であるのに対し、「つくったモノで遊ぶ目的」が共有される事例 2 では、モチーフの生成が、異なる 2 名の幼児の間で交互に連鎖するように行われていた。これには「つくったモノで遊ぶ」目的の有無が関連していると思われる。事例 2 では、「だんごむしのおうち」や「だんごむしの遊び場」という目的が設定されていたため、だんごむしとの関連から「(だんごむしが)まぶしくないように」というモチーフや「葉っぱ」というモチーフが連想されたと考えられる。このことから、「つくったモノで遊ぶ」目的が共有されていると、その目的との関連から、モチーフが連想されやすくなる可能性が示唆される。これを事例数から検討するために表 4-6 を示す。表 4-6 は、モチーフの生成が連鎖する場面が見られた全 7 事例における、「つくったモノで遊ぶ目的」が共有されない事例数と「つくったもので遊ぶ目的」が共有される事例数を示したものである。

表 4-6 「つくったもので遊ぶ目的」が共有されない事例／共有される事例におけるモチーフ連鎖事例数（比率：％）

	「つくったもので遊ぶ」目的が 共有されない	「つくったもので遊ぶ」目的が 共有される	計
モチーフ連鎖事例	2(28.5)	5(71.4)	7(100)

表 4-6 より、モチーフ生成の連鎖が見られた事例では、「つくったもので遊ぶ目的」が共有されている場合の比率が 71.4%と高い。「つくったもので遊ぶ」目的の共有は、モチーフ生成の連鎖に関連していることが示唆される。

さらに、モチーフ生成の連鎖が見られた事例 2 の注視方向の分析より、幼児は他児がモチーフを言語化する発話によって、注視を他児の製作物に向け、そこで、製作方法に関する情報を得ることにより、製作方法における新しいアイデアを採り入れ、独自のモチーフを生成していた。モチーフを言語化することが、他児の製作物からの情報取得、注意逸脱、素材の再注視という一連のモチーフ生成プロセスを引き起こす契機になっている。モチーフを言語化することが、製作に新しい要素をもたらす提案となり、その提案に対し、遊び相手が注視を向けることが、製作の触発の引き金となっている。幼児は、言語的位相でのモチーフ発話と、視覚的位相での注視を相互連関的に行うことで、他児との相互作用を行い、協働製作を展開させていると考えられる。

第4節 考察

本章では、幼児の製作において共起する諸位相での相互作用のうち、特に視覚的位相での相互作用に焦点を当て、他児との相互作用を通して幼児が造形表現を生成するプロセス、すなわち造形表現の触発プロセスの分析を行ってきた。具体的には、幼児が他児との相互作用を通してどのようにモチーフを生成しているかを、幼児の注視方向に着目して分析してきた。その結果、複数の幼児が行う製作場面での製作の触発プロセスの詳細について、以下2点が明らかになった。

第1に、複数の幼児たちが行う製作において、幼児が他児との相互作用を通してモチーフを生成するプロセスには、相手の製作物を注視することによって相手の製作におけるアイデアの新奇性に気づき、そのアイデアを実現した素材や製作手段の情報を視覚的に取得した上で、同じ素材を見て、自分なりのモチーフに変えるというプロセスが見られた。そして、そのプロセスには、互いの製作から注視を離すという注意が逸脱する時間があることが見出された。このような時間は、注意を製作からいったん

離した後、幼児が再び素材と出会い、遊び相手とは異なる自分の視点を通して素材を別の何かに見立てるための時間と捉えることができる。また、創造性の先行研究においては、アイデアが生まれる創造プロセスは、準備期、孵化期、啓示期、実証期から構成されると考えられ、情報を集めて採り入れる準備期とアイデアを思いつく啓発期の際に、数分から数年におよぶ孵化期と呼ばれる時間があると言われてきた (Ariety, 1976/1980)。その孵化期に、準備期で集めた情報が何らかの形で吟味されアイデアの生成にいたることが示唆されている。本章で行った注視方向の分析より、幼児の製作の触発プロセスでも類似の現象が見出せたと言える。

第2に、「つくったモノで遊ぶ目的」が共有される事例と共有されない事例の2事例の差異から、製作全体に影響を与えるような目的が言葉で共有されていた場合の方が、モチーフは生成されやすく、モチーフの連鎖が生起する可能性があることが示唆された。その理由として、目的の設定により、その目的との関連から、モチーフを連想しやすいのではないかと考えられる。そして、事例2で見られたようなモチーフ生成の連鎖は、幼児のモチーフを言語化する発話によって、注視を他児の製作物に向けた幼児が、その製作物から製作方法に関するアイデアを採り入れ、自分独自の新たなモチーフを生成するということを繰り返す中で行われていた。幼児は、モチーフ発話のような言葉により他児の注意を喚起し、同じモノへの注視を集める中で、製作を展開させていると考えられる。

そこで、次章では、幼児がモノへの注視を請求する行為と考えられる「見せる」行為に着目し、幼児と他者とモノとの社会的相互作用の機能を検討する。

第5章 製作における身体的位相での相互作用

第5～6章では、特に身体的位相に焦点を当て、他児との身体的位相での相互作用を通して幼児が造形表現を行うプロセスを分析する。具体的には、幼児がモノを差し出して「見せる」という身体的動作に着目する。

第1節 本章の目的

幼児の「見せる」行為については、以下のような先行研究がある。幼稚園で3年間の縦断的観察研究を行い、幼児の登園から降園までの間の様々な場面での「みてて」発話を検討した福崎(2006)は、「みてて」発話には、「相手の賞賛や承認を求める‘共感的機能’、他者の注目を得ることを利用しながら二次的目的を達成しようとする方略性のある‘方略的機能’、他者の心の動きを察しながら自分ごととして他者を思い、気持ちをつなごうとする‘媒介的機能’」があることを明らかにしている。ただし、福崎(2006)では、保育者に対しての発話と、他児に対する発話とを区別せずに検討しているため、「見せる」相手が保育者か他児かによる発話機能の相違は明らかにされていない。また、福崎(2006)は、幼児の登園から降園までの間の様々な場面を対象としているため、幼児が「見せる」対象も自他の身体、モノなど様々である。本研究で扱う製作場面では、製作物や素材、道具といったモノが幼児の眼前にあり、そのモノが幼児の内的イメージや意図を伝達する役割をもつと考えられる。その点で、場面を限定せず、あらゆる場面での「見せる」行為を検討した福崎が示したものとは異なる、製作場面に固有の「見せる」行為の機能があると考えられる。

そして、製作場面に固有の幼児がモノを「見せる」行為の機能を検討するにあたっては、製作が終わった後に「見せ」、その後にはモノに手を加えないのか、製作する前や途中でモノを「見せ」、その後にも手を加えるのかという区別は、「見せる」行為が「見せる」側の幼児にとってどのようなコミュニケーションであるのかを検討する指標の一つであると考えられる。そこで、幼児が製作のどの時点で、他者にモノを「見せる」かを分析の視点の一つとする。

また、上述の福崎(2006)は、「みてて」発話は、未知の関係では生じず、既知の関係間を経て徐々に広がっていくことを明らかにしている。この知見より、時期により幼児が「見せる」相手は異なり、幼児がモノを「見せる」行為の機能も、時期により異なる特徴を持つと予想される。

以上、「見せる」行為に関する先行研究から、以下3つの課題が導き出された。第1に、製作場面に固有の「見せる」行為の機能、すなわち、「見せる」側の幼児にとっての機能の検討である。第2に、「見せる」相手が保育者か他児かによる「見せる」行為の機能の相違の検討である。第3に、幼児が「見せる」相手に関する、時期により異なる特徴の検討である。

これらの課題に対し、本章では、「見せる」側の幼児に着目し、課題1と課題2を踏まえ、「見せる」相手が保育者か他児かによる、製作場面での「見せる」行為の生起するタイミングと機能の相違について検討する。さらに、課題3を踏まえ、「見せる」相手と機能に関して、時期により異なる特徴を検討する。

第2節 方法

研究協力者、観察の場面、観察記録の作成等は、第2章第2節で述べた通りである。本章での観察および分析の手続きは、以下の通りである。

1. 時期による分類

第2章第2節で述べた通り、本研究では、2013年度4月の進級時から3月まで、週に1回（計34回）、午前と午後の自由遊び時間に観察を行った。

縦断的分析を可能にし、時期により異なる「見せる」行為の相手と機能の特徴を検討するため、1年をⅠ期(4月～7月)、Ⅱ期(9月～12月)、Ⅲ期(1月～3月)に分けた。1年を上記3期に分けた理由は、秋田・増田(2001)が、「保育においては、学期を単位とするのではなく多くの幼児に共通して現れる発達の節目を“期”としてとらえていくことが指導上も重要な点であり、行事への取り組みが期の節目となり発達援助をしていくことが指導の『ねらい』として位置づけられている。行事体験後の成就感・達成感・自信・協調・共同に支えられて、幼児の遊びへの取り組みは大きく変容していく」と述べるように、行事という節目ごとに幼児間の相互作用に大きな変化が見られると考えたためである。そこで、本章では、10月中旬に運動会を、2月初旬に‘おゆうぎ会’(学芸会・生活発表会とも称す)を設定している研究協力園の実態に即して、10月前後と2月前後での幼児間の相互作用の相違を捉えるため、9月から12月をⅡ期、1月から3月をⅢ期とした。このような区切りで1年を分け、各時期での幼児間の相互作用の特徴を検討することで、保育実践で実感される幼児の変化の特徴を明らかにし、実践との親和性の高い知見が得られると考える。なお、各時期ののべ観察時間は約45時間であり、時期による差はない。

2. 「見せる」行為の分類

製作において、幼児が他者にモノを「見せる」行為の相手と機能を検討するため、フィールドノートより、幼児が他者にモノを差し出し「見せる」行為を抽出して1回とカウントした。

研究協力者である4歳児2クラス56名のうち、1年間の観察期間中に「見せる」行為が観察された幼児は30名であった。表5-1は、上記30名が行った「見せる」行為

について、回数が多い順にまとめたものである。

表 5-1 幼児別の「見せる」行為の回数

名前 ^{注)} (性別)	I 期	II 期	III 期	総数
ななこ (女)	1	10	23	34
りょうた (男)	11	6	8	25
まき (女)	0	19	4	23
けんすけ (男)	11	0	7	18
かつや (男)	7	8	0	15
みわ (女)	2	0	11	13
みさ (女)	0	9	1	10
さえ (女)	9	0	0	9
みのり (女)	5	0	3	8
もか (女)	8	0	0	8
えみ (女)	0	0	7	7
あさこ (女)	0	4	1	5
こうた (男)	5	0	0	5
ゆういち (男)	0	5	0	5
かいじ (男)	1	0	3	4
みなこ (女)	0	0	4	4
すずか (女)	0	0	2	2
せいや (男)	3	0	0	3
そうすけ (男)	0	0	7	7
ひろき (男)	0	0	3	3
ゆき (女)	3	0	0	3
こゆき (女)	2	0	0	2
れいじ (男)	0	0	2	2
あかね (女)	0	0	1	1
がく (男)	1	0	0	1
きりこ (女)	1	0	0	1
くみ (女)	0	0	1	1
ごろう (男)	0	0	1	1
ゆり (女)	0	0	1	1
りょうへい (男)	0	1	0	1
合計	70	62	90	222

注) 名前はすべて仮名である。

表 5-1 に示した計 222 回の「見せる」行為を、以下の点で分類した。

(1) 「見せる」行為の相手による分類

モノを「見せる」行為の受け手が保育者(観察者および保育参観中の保護者も含む)か他児かにより分類した。

(2) 「見せる」タイミングによる分類

ビデオ記録とフィールドノーツを照合し、モノを「見せる」タイミングが製作前か製作途中か製作後かにより分類した。タイミングについては、幼児が素材に手を加えていない場合を「製作前」、素材に手を加えたモノ(製作物)を見せ、その後も同じ製作物に手を加えた場合を「製作途中」、見せた後に同じモノには手を加えない場合あるいは製作物の使用に移る場合(しばらくしてまた手を加える場合も含む)を「製作後」とした。

(3) 「見せる」行為カテゴリーの作成

続いて、本研究では、以下の手順に従って、「見せる」行為カテゴリーを作成した。第 1 に、本研究は、「見せる」行為の実態に基づく分類を行うために、ビデオ記録とフィールドノーツを照合し、各「見せる」行為によって相手に伝えられた内容、行為のなされた状況、前後の文脈を判定し、「見せる」行為のカテゴリーを命名した。その際、モノを「見せる」行為によって、製作した結果を「伝達」するのか、製作している過程で相手と意見調整をして合議に至るよう「交渉」するのかといった性質の差異があることが確認された。そこで、第 2 に、<製作結果の報告>と<製作過程での交渉>の 2 つのカテゴリーに大別した。さらに、<製作過程での交渉>については、自分と他者の製作意図のどちらを優先しているかによって性質の差異が認められた。そのため、第 3 に、「自分の製作意図の主張」と「相手の製作意図への同調」の 2 つに分類し、下位カテゴリーをまとめた。上述した手続きによって得られた「見せる」行為のカテゴリーが表 5-2 である。なお、本研究の文中での< >は「見せる」行為カテゴリー、《 》は「見せる」行為の下位カテゴリーであることを示す。

表 5-2 「見せる」行為カテゴリーの定義および具体例

「見せる」行為カテゴリー		定義	具体例	
製作結果の報告	よくできたことの伝達	できたこと(完成/幼児の技能)や、製作物のできばえ、相手の製作物よりすぐれていることを相手に伝える。	「見て、すごいでしょ」と言って、製作物を差し出す。	
	予想外になったことの伝達	自分の予想とは異なるものになったこと、予想とは異なるものを見つけたことを相手に伝える。	「見て、ひし形になったよ」と驚いた表情で言い、製作物を差し出す。	
	相手と同じモノをつくったことの伝達	相手と同じモノをつくったことを伝える。	相手と同じモノをつくった後、「○○ちゃんも。同じだね」と言って、製作物を差し出す。	
製作過程での交渉	自分の製作意図の主張	提案・教示・指定	素材・方法・製作物を提示することで自分の製作の意図を伝える。	「これで、おうち、つくんない?」と言って、素材などを差し出す。
	相手の製作意図への同調	確認	素材・方法・製作物を提示することで、相手の意図をうかがい、同じように製作しているかどうかを確かめる。	「こう?これでいいの?」などと言って、つくり方が相手と同じであるかを尋ねる。
		相手と同じモノを用いた遊びへの参加表明	相手が提案・指定した製作物を提示し、遊びに参加する意図を伝える。	電車ごっこをしている相手に、「切符です」と言って製作物を差し出し、電車ごっこに入ろうとする。

第3節 幼児がモノを「見せる」行為の機能とその時期的相違

1. 保育者/他児宛ての「見せる」行為のタイミングと行為カテゴリーの分類

フィールドノーツとビデオ記録より、幼児が他者にモノを「見せる」行為は 222 回抽出された。計 222 回の「見せる」行為を、幼児がモノを「見せる」相手が保育者か他児かにより「見せる」行為のタイミングにどのような相違が見られるかを検討するため、「見せる」相手ごとのタイミング別回数および比率を示したのが表 5-3 である。

表 5-3 「見せる」相手が保育者/他児による「見せる」タイミング別回数 (比率:%)

	保育者宛て	他児宛て
製作前	8(8.3)	11(8.7)
製作途中	22(22.9)	64(50.8)
製作後	66(68.8)	51(40.5)
合計	96(100.0)	126(100.0)

表 5-3 より、幼児が保育者にモノを「見せる」場合には、製作後に「見せる」比率が 68.8%と高い。幼児が他児にモノを「見せる」場合にも、製作後に「見せる」比率が 40.5%であるが、それ以上に製作途中に「見せる」比率の方が 50.8%と高い。このような「見せる」タイミングの比率の相違から、幼児がモノを「見せる」行為の機能は、相手が保育者か他児かにより異なることが予想される。そこで、相手が保育者か他児かにより、「見せる」行為カテゴリー別回数および比率を示したのが表 5-4 である。

表 5-4 「見せる」相手（保育者／他児）による「見せる」行為カテゴリー別回数（比率:%）

「見せる」行為の分類カテゴリー		保育者宛て		他児宛て		
製作結果の報告		よくできたことの伝達	79	74(77.1)	61	43(34.1)
		予想外になったことの伝達	(82.3)	5(5.2)	(48.4)	15(11.9)
		相手と同じモノをつくったことの伝達		0(0.0)		3(2.4)
製作過程での 交渉	主張	提案・教示・指定	11	7(7.3)	37	37(29.4)
		援助の要請	(11.5)	4(4.2)	(29.4)	0(0.0)
	同調	確認	6	6(6.3)	28	17(13.5)
		相手と同じモノを用いた遊びへの参加表明	(6.3)	0(0.0)	(22.2)	11(8.7)
合計			96(100.0)		126(100.0)	

表 5-4 より、「見せる」相手が保育者でも他児でも＜製作結果の報告＞として「見せる」比率が最も高いものの、特に保育者宛ての「見せる」行為の場合は、82.3%と高い比率を占める。その中でも、《よくできたことの伝達》が 77.1%と高い比率を示すことから、幼児が保育者にモノを見せる場合には、製作がよくできたことを伝えたいために「見せる」ことが多いと考えられる。対して、他児にモノを「見せる」場合は、＜製作過程での交渉：主張＞の比率が 29.4%、＜製作過程での交渉：同調＞の比率が 22.2%と、保育者宛ての「見せる」行為に比べ、高い比率を示している。幼児間でモノを「見せる」場合には、製作途中に自分がこうしたいという製作意図を主張したり、相手の製作意図を確認するといったように、どのように製作するかという交渉を行う機能を持つことが多いと言える。

また、「見せる」行為の下位カテゴリーでは、保育者に向けてモノを「見せる」行為にのみ見られる機能として、《援助の要請》が 4 回見られるが、本研究で観察した 4 歳児では幼児間で「見せる」行為を通して援助を求める事例は見られなかった。幼児にとって、保育者が、自分のしたいことを助けてくれ援助を請えるような頼りになる相手となっており、本章で観察した 4 歳児では、幼児間では援助しあう関係は形成

されていないことが示唆される。

以上より、保育者に対しては、幼児は製作後に製作結果を報告し、他児に対しては、製作途中に交渉するという機能を持つ「見せる」行為を行う比率が高いことが示された。

2. モノを「見せる」行為の相手と機能の時期的相違

次に、一緒に過ごす時間の長さや回数の多さといった時間的経過に伴い、幼児間の関係における親密性は変化し、それに応じて幼児間の相互作用も変化すると考えられることから、幼児が他者にモノを「見せる」行為の相手および機能の時期により異なる特徴を検討する。

幼児がモノを「見せる」相手が保育者か他児かにより時期ごとに分類したのが表 5-5 である。

表 5-5 各時期における「見せる」相手（保育者／他児）別回数（比率：％）

	I 期	II 期	III 期
保育者宛て	42(60.0)	27(43.5)	27(30.0)
他児宛て	28(40.0)	35(56.5)	63(70.0)
合計	70(100.0)	62(100.0)	90(100.0)

表 5-5 より、I 期は保育者に対してモノを「見せる」行為の比率が高いが（60.0%）、II 期、III 期になるに従って、43.5%、30.0%と低くなる。それと同時に、他児宛ての「見せる」行為の比率は 40.0%から 56.5%、70.0%と高くなる。これより、学年開始期の I 期では、保育者にモノを「見せる」頻度が高いのに対し、クラス内の幼児が既知となり、一緒に過ごす時間が長くなり、一緒に遊ぶ回数が多くなるに伴い、学年最終期の III 期には、保育者より他児に向けてモノを「見せる」比率が高くなると言える。このことから、1 年間という時間の経過に従い、幼児間の関係が変化し、それに伴って相互作用の質も変化するということが示唆される。そこで、次に、幼児が他児に向けてモノを「見せる」行為に焦点を絞り、「見せる」行為の機能の時期的特徴を検討する。なお、表 5-4 で、III 期において「見せる」行為の総数が多くなっているのは、III 期では幼児がともに製作する場面が多く観察されたためと考えられる（I 期 7 場面、II 期 6 場面、III 期 10 場面）。

幼児が他児に向けてモノを「見せる」行為 126 回を「見せる」行為カテゴリーに則って分類した際の時期別回数を示したものが表 5-6 である。

表 5-6 より、＜製作結果の報告＞は、I 期では 78.6%、II 期では 45.7%、III 期では 36.5%と比率が低くなっているのに対し、＜製作過程での交渉＞は、＜主張＞＜同調

>ともに比率が高くなっている。これより、学年開始期のⅠ期では、幼児が製作結果について他児に報告する機能を持つ「見せる」行為の比率が高いのに対し、Ⅱ期、Ⅲ期では、何をどのようにつくるかという製作過程での交渉する機能を持つ「見せる」行為の比率が高くなると言える。

表 5-6 他児に向けてモノ「見せる」行為の各時期におけるカテゴリー別回数(比率:%)

「見せる」行為カテゴリー			Ⅰ期		Ⅱ期		Ⅲ期	
製作結果の報告		よくできたことの伝達	22(78.6)	9(32.1)	16(45.7)	15(42.9)	23(36.5)	19(30.2)
		予想外になったことの伝達		10(35.7)		1(2.9)		4(6.3)
		相手と同じモノをつくったことの伝達		3(10.7)		0(0.0)		0(0.0)
製作過程での交渉	主張	提案・教示・指定	5(17.9)	5(17.9)	10(28.6)	10(28.6)	22(34.9)	22(34.9)
	同調	確認	1(3.6)	1(3.6)	9(25.7)	9(25.7)	18(28.6)	7(11.1)
		相手と同じモノを用いた遊びへの参加表明		0(0.0)		0(0.0)		11(17.5)
合計			28(100.0)		35(100.0)		63(100.0)	

第4節 考察

本章では、共起する諸位相での相互作用のうち、特に身体的位相での「見せる」という身体的動作の機能を明らかにするため、「見せる」側の幼児にとってどのような機能をもっているかを検討した。その結果、以下2点が明らかになった。

第1は、製作場面に固有の「見せる」行為の機能として、大きく分けて<製作結果の報告>と<製作過程での交渉>という2つの機能があり、相手が保育者か他児かにより、「見せる」行為のもつ機能は異なることが明らかになった。保育者に対しては、製作後に、「見せる」行為を通して製作がよくできたことや予想外になったことを伝える比率が高い傾向にあった。他児に対しても同様に、<製作結果の報告>を行ってはいないものの、「見せる」行為を通して製作方法などについて提案したり確認したりというように、何をどうつくるかについて製作過程で交渉する比率が高い傾向にあった。

第2は、1年間の時間経過に伴い、同じクラスの特定の幼児と一緒に過ごす時間が長くなり、一緒に遊ぶ回数が多くなったことに伴い、幼児間における親密性が形成されたと考えられ、それに応じて「見せる」行為の相手と機能も時期により異なる特徴を示すことが明らかになった。「見せる」相手に関しては、学年開始期のⅠ期は保育者に向けられる比率が高かったのに対し、学年の最終期に当たるⅢ期では保育

者より他児に向けられる頻度が高いことが明らかになった。また、「見せる」行為カテゴリーの時期別回数の分析結果からは、Ⅰ期では「見せる」行為を通して〈製作結果の報告〉をしている頻度が高いが、Ⅲ期ではその頻度が低いことが明らかになった。このような時期により異なる特徴は、「見せる」行為の機能が、「見せる」側の幼児にとって一方向的な伝達行為であったものから、双方向での意見調整・合議という交渉行為へと変容したことを示唆していると考えられる。

ただし、本章では、「見せる」行為の時期による相違の要因については明らかにしていない。時間的経過に伴う変化には、幼児間における親密性の形成のほかに、自己主張と自己抑制といった自己調整能力の発達や、時期による保育者の教育的意図の相違といった要因が考えられる。今後は、上記の要因の同定も進めていくことが課題である。

また、本章では、「見せる」行為が多く観察された幼児とそうでない幼児の区別なく、「見せる」行為を1回とカウントし、検討を行った。「見せる」行為の機能の時期的変化について明らかにするためには、同一児の各時期での「見せる」行為の特徴について検討する必要がある。また、本章では、「見せる」行為により、その後、幼児の製作がどのように変わり、幼児の製作プロセスにどのような影響があったかについては検討していない。そこで、次章では、対象児2名の事例の考察により、上記の点について質的に検討する。

第6章 幼児間の関係性の変化に伴う相互作用の機能と製作プロセスの時期的相違

本章では、第5章に続き、身体的位相に焦点を当て、他児との身体的位相での相互作用を通して幼児が造形表現を行うプロセスを分析する。具体的には、幼児が「見せる」という身体的動作に着目する。

第1節 本章の目的

本章の目的は、幼児間の関係性の変化に伴う「見せる」行為の時期的相違の検討である。

「みてて」発話について検討した福崎(2006)は、「みてて」発話は、未知の関係では生じず、既知の関係間を経て徐々に広がっていくことを示している。また、幼児間の相互作用と仲間関係に関する研究では、幼児が相手との関係における親密度に応じて相互作用の内容を変えていることが明らかにされている(本郷, 1996; 原, 1995; 高櫻, 2013)。このことから、特定の幼児と一緒に過ごす時間の長さや回数の多さといった時間的経過に伴い、幼児間の関係の親密性も変化すると考えられ、その変化に応じて「見せる」行為の機能も異なると予想される。

前章第5章では、4歳児クラスで観察した全事例を対象としたが、本章では、年間で最も多く「見せる」行為が観察され、全3期で他児に向けて「見せる」行為が見られた対象児2名に限定し、事例記述により、「見せる」行為の機能の時期的相違および製作プロセスについて考察する。対象児の事例に限定し、時系列に沿って事例を記述することで、幼児と他児との関係性の変化に伴い、幼児がモノを「見せる」行為をどのように変えているか、および、「見せる」行為が、製作プロセスにどのような影響を与えるのかを、製作物の変化と幼児の言動から、文脈に即して考察できると考える。

第2節 方法

研究協力者、観察の場面、観察記録の作成等は、第2章第2節で述べた通りである。また、時期の分類、「見せる」行為の相手、カテゴリーの作成と分類の手続きについては、第5章第2節と同様である。

1. 対象児の選定

研究協力者である4歳児2クラス56名のうち、1年間の観察期間中に、他児に向けてモノを「見せる」行為が観察された幼児は23名であった。表6-1は、上記23名が行った他児宛での「見せる」行為について、回数の多い順にまとめたものである。

表 6-1 幼児別の他児宛ての「見せる」行為の回数

名前 ^{注)} (性別)	I 期	II 期	III 期	合計
ななこ(女)	1	7	18	26
りょうた(男)	8	5	8	21
まき(女)	0	16	3	19
みわ(女)	0	0	7	7
えみ(女)	0	0	6	6
けんすけ(男)	2	0	4	6
そうすけ(男)	0	0	6	6
さえ(女)	5	0	0	5
みのり(女)	1	0	3	4
ゆういち(男)	0	4	0	4
ひろき(男)	0	0	3	3
もか(女)	3	0	0	3
かつや(男)	2	0	0	2
かいじ(男)	0	0	2	2
すずか(女)	0	0	2	2
せいや(男)	2	0	0	2
みさ(女)	0	2	0	2
こうた(男)	1	0	0	1
ごろう(男)	0	0	1	1
みなこ(女)	0	0	1	1
ゆき(女)	1	0	0	1
りょうへい(男)	0	1	0	1
れいじ(男)	0	0	1	1
合計	26	35	65	126

注) 名前はすべて仮名である。

この結果を踏まえ、年間で最も多く「見せる」行為が観察されたななこ、その次に多く観察されたりょうたを対象児として選出した上で、ななこが4歳児クラスの1年間の中で共に製作する場面が多く見られたまきも選定した。ななこ、りょうた、まきの3名のプロフィールを表6-2に示す。なお、3名とも在園2年目である。

表 6-2 対象児のプロフィール

名 前 (仮名)	性別	誕生月	観察時年齢	「見せる」行為の年間回数 (Ⅰ期／Ⅱ期／Ⅲ期)	保育者のインタビューに基づくプロフィール
ななこ	女	8月	4歳7ヶ月～ 5歳6ヶ月	26回(1/17/18)	控え目だが、仲の良い友達には自分の意見を強く言うこともある。普段はあまり自信がない様子だが、製作することが好きで、何かをつくるのが自信になっている。「先生、みて」とよく見せに行く。
りょうた	男	9月	4歳6ヶ月～ 5歳5ヶ月	21回(8/5/8)	知っている友達とだけ遊ぶことが多く、思い通りに行かないとぶつかることもある。4歳児クラスになって、友達との関係ができてきた。電車が好きで、電車関連の話題で友達と話したり遊んだりしている姿がしばしば見られる。
まき	女	4月(早生まれ)	4歳0ヶ月～ 4歳11ヶ月	19回(0/16/3)	月齢が低いため、色々なことのできる友達に憧れ、友達と同じことをすることで安心する面がある。ななこと同じく、普段はあまり自信がない様子で、一斉活動の描画では「描けない」と泣くこともあるが、自由遊び時間に製作することは好きな様子である。

2. 幼児がモノを「見せる」他児との関係による分類

幼児間の関係性の変化に伴う「見せる」行為の機能の時期的相違を検討するため、対象児ななこ、りょうたがモノを「見せる」相手となる他児が、特定の他児かその場に居合わせた他児かにより分類した。特定の他児か、その場に居合わせた他児かの判断は、保育者のインタビューに基づき、前年度に同じクラスで共に遊んだ経験があるか、自由遊び時間に頻繁に一緒にいる姿が確認されるかを基準とした。

第3節 幼児間の関係性の変化に伴う「見せる」行為の機能と製作プロセスの時期的相違

1. 幼児がモノを「見せる」相手の分析

対象児のななことりょうた、および両者それぞれと製作する場面が見られたまきがモノを「見せる」相手が特定の他児かその場に居合わせた他児かにより分類し、時期ごとの回数を示したのが図 6-1、図 6-2 である。

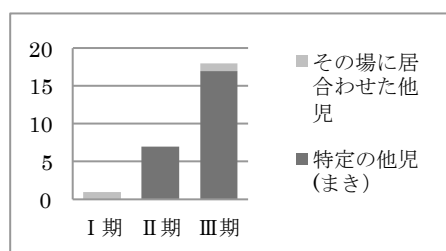


図 6-1 対象児ななこがモノを「見せる」相手に関する時期別回数

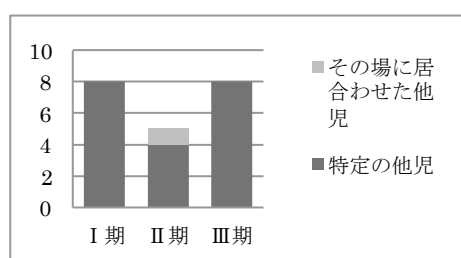


図 6-2 対象児りょうたがモノを「見せる」相手に関する時期別回数

図 6-1 より、ななこは I 期には、その場に居合わせた他児に 1 回のみモノを見せていたが、II 期、III 期には特定の相手であるまきにモノを「見せる」ことが多くなり、時期を経るにつれ、「見せる」行為の回数も増えている。図 6-2 からは、りょうたがモノを「見せる」相手は、I 期、II 期、III 期を通してほとんどが特定の他児であることがわかる。I 期、II 期ともに、りょうたと一緒に製作し、モノを見せている相手は、前年度に同じクラスで親しい関係にあった女兒であった。このことから、対象児 2 名の場合には、幼児がモノを「見せる」のは、知らない相手ではなく、遊ぶ経験を共有したことがあったり、よく一緒に遊ぶ幼児が多く、すでに親しい関係を築いている相手にモノを「見せる」ことが多いことが示された。

2. 対象児 2 名の「見せる」行為および製作プロセスの時期別の特徴の分析

次に、「見せる」行為の時期的相違および「見せる」行為により生じる製作プロセスについて検討するため、対象児 2 名の事例(事例 1~6)を取り上げ、文脈に即して考察する。表 6-3 に、対象児 2 名および両者と一緒に製作することのあったまきを合わせた 3 名の各時期における他児宛ての「見せる」行為カテゴリー回数を示し、事例考察で参照する。



表 6-3 対象児 2 名，およびまきの他児宛での「見せる」行為カテゴリーに関する時期別回数

「見せる」行為カテゴリー		ななこ (年間合計 26 回)			まき (年間合計 19 回)			りょうた (年間合計 21 回)			
		I 期	II 期	III 期	I 期	II 期	III 期	I 期	II 期	III 期	
製作結果の報告	よくできたことの伝達	0	0	9	0	6	1	2	3	1	
	予想外になったことの伝達	0	0	0	0	0	1	1	0	0	
	相手と同じモノをつくったことの伝達	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
製作過程の交渉	主張	提案・教示・指定	0	7	9	0	2	0	4	1	2
		確認	0	0	0	0	8	1	1	1	1
	調	相手と同じモノを用いた遊びへの参加表明	0	0	0	0	0	0	0	0	4
期ごとの合計		1	7	18	0	16	3	8	5	8	

(2)対象児ななこの 3 事例







1-1)「見せる」行為を通して相手と同じモノをつくったことを伝え，経験を共有する

I 期

事例 1	「同じだね」	7 月 12 日
<p>製作テーブルに、ななこが来て、折り紙を折り始める。その隣に、みのりが来て、ななこと並んで立つ。ななこは半透明のシートを取り、シートを筒状にくるくると巻くと、真ん中をテープで止め、「リボン」をつくる。みのりは、ななこの作り方を見ながら同じように「リボン」をつくる。ななこは「リボン」を次々と作り、自分の服に貼っていく。(a)みのりは、自分でつくった「リボン」を手首に貼り付け(), ななこににこにこしながら見せる。(b)すると、ななこは、服に貼った自分のリボンをみのりに見せ(), みのりと目を合わせ、うなずきながら「同じだね」と言う。そして、ななこが保育者に向かって、大きな声で「みのりちゃんと、アイドルごっこする」と言うと、保育者は「そうなの。いつものやつね」と答え、ななこやみのりと一緒にいすで舞台をつくり、音楽をかける。ななこみのりは舞台上に立ち、観客役の幼児たちの前で「みなさーん、こんにちはー」と元気にあいさつし、歌ったり踊ったりする。(遊び)</p> <p>(a) <製作結果の報告>《相手と同じモノをつくったことの伝達》、(b) <製作結果の報告>《相手と同じモノをつくったことの伝達》</p> <p>注：事例の中に、幼児がつくった製作物の図を示す。事例中の <u>囲み部分</u> は「見せる」行為、<u>波線部</u> は「見せる」行為を通して生じた製作、<u>下線部</u> は「見せる」行為を通して生じた遊びであることを示す。また、事例記述の後に、「見せる」行為カテゴリーの分類を示す。</p>		

事例1で、みのりは、ななこが「リボン」をつくっているのを見て模倣し、同じように「リボン」をつくっている。しかし、製作途中の段階では、モノを見せたり言葉でのやりとりは見られず、**囲み部分(a)(b)**のように、製作後に同じモノをつくったことをお互いに報告し、一体感を感じていると考えられる。I期は、対象児ななこに限らず、そのときの興味に応じて遊ぶ相手が変わることが多かった。そのため、そのときにその場に居合わせた他児に製作物を「見せる」ことで、相手と経験を共有し、一体感を感じ合う姿が見られた。ななことみのりは、「リボン」を互いに身につけていることから、よく着飾ってやっているアイドルごっこをしようと思いついた様子で、保育者にアイドルごっこをすると告げている。ここでは、最初から幼児同士でアイドルごっこをするという目的は共有されていなかったものの、同じモノをつくり、同じモノを身につけていること、それを見せ合うことで相手との一体感が生まれ、即興的に「つくったモノを使用する遊び」へと展開したと考えられる。

1-2) 同じモノをつくるために、「見せる」行為を通して交渉するII期

事例2	「こうするんだよ」「こう？」	12月6日
<p>ななことまきは、保育者が始めたペープサートの劇に見入っていたが、じきに、ななこだけその場を離れ、製作テーブルの方に行く。ななこは紫色のビニールシートを取ると、(c)「まきちゃん、これ、つくれない？こういう風にさ」と言って、ビニールシートを持ち上げる。しかし、まきが劇をみ続けていたため、(d)「まきちゃん、ちゃんと見て」と言って、まきの肩を後ろからつかみ、自分の方へと向ける。(e)ななこは「こうやってね、ぎゅっとしてね」と言いながら、紫色のビニールシートをくるくると巻いて両側から引っ張るところ()をまきに見せる。まきは、ななこの言うとおりにし(模倣)、(f)ななこの目の前に差し出して「こうですか？こう？こう？」とさく()。(g)ななこは「そう。こういうふうにして、ペタッとやるの」と言い、黄色のビニールシートを紫色のビニールシートを巻いたものに合わせ、貼るしぐさを見せる()。(h)まきは「こう？これならいいかな、ななこちゃん」と言う()が、ななこは、まきの製作物を見て(i)「大きいからだめだよ。これくらい小さいのじゃないとだめだよ」と言って、手に持っているビニールシートを見せる()。ななこが「これくらいじゃないと、お弁当終わった後、プリキュアごっこできないけど、いい？」と言うと、まきが「やだ」と言う。ななこは「じゃ、ちいちゃいのをつけるのがまんして」と言う、(j)まきは「じゃ、つけるね。こう？」(模倣)と言って()、ななこの目の前に製作物を差し出す。ななこは「そう」と言う。そして、二人は製作物を持って、外に出ていく。</p> <p>(c)＜製作過程での交渉＞：《提案・教示・指定》、(d)＜製作過程での交渉＞：《提案・教示・指定》(e)＜製作過程での交渉＞：《提案・教示・指定》、(f)＜製作過程での交渉＞：《確認》、(g)＜製作過程での交渉＞：《提案・教示・指定》、(h)＜製作過程での交渉＞：《確認》、(i)＜製作過程での交渉＞：《提案・教示・指定》(j)＜製作過程での交渉＞：《確認》</p>		

II期以降は、ななことまきが一緒に製作する場面が4場面観察され(II期2場面、III期2場面)、製作場面以外でも自由遊びの時間にはほぼ毎日一緒に遊ぶ関係であった。II期およびIII期では、ななこの他児への「見せる」行為のほとんどがまきに向けられたものであったことから(II期・III期計25回中24回)、ななことまきは特定の遊び仲間であったことがわかる。

Ⅱ期では、事例2に見られるように、「見せる」行為を通してななこは自分の意図を主張し(Ⅱ期計7回中7回)、一方のまきは相手の意図を確認し、相手の製作物の模倣をしながら製作を進めていた(Ⅱ期まき→ななこ9回中8回)。ななことまきの間で、一方が教え、他方が教わるという関係ができていたと言える。Ⅱ期では、ななことまきの間で、「見せる」行為を通して<製作結果の報告>をする事例は見られず、同じモノをつくるために<製作過程での交渉>をする事例がほとんどであった。Ⅱ期では、「見せられた」側が「見せた」側の幼児の製作を模倣するという形で、製作が行われていたと言える。また、同じようにつくりたいと遊びに入れてあげないという発話から、製作物の異同が遊びの仲間入りを認めるかどうかの判断に結びつくものであると考えられる。

1-3) 「見せる」行為を通して相手の製作物との相違を明示するⅢ期

事例3	「まきちゃんよりすごいをつくる」	3月13日
<p>ななことまきは、製作テーブルの前に立ち、折り紙を折っている。まきは、「次、何折ろうかな。そうだ、星折ろう。星は最初は三角だっけ。三角だと思うなー」と言って折り始め(△),「こうして、こうだ」とつぶやきながら折る。ななこがそれを見て、「ああ、そうじゃなくて」と言うと、(k)まきは「こうなの?」と言って、新しい折り紙を取り、ななこと同じように折る(△)(模倣)。ななこは「それで、折り目をつけたら」と言って、三角に折った折り紙を開くが(□),折り方がわからなくなってしまう。すると、まきが「切ってみようかな」と言って、はさみをもつ。ななこはそれを見て、「あ、そうだ」と言って、はさみもち、折った折り紙を切って「切れた」と言う(▽)(模倣)。その後、まきは、「面白いのをつくっちゃおう」とウキウキした様子で言い、新しく折り紙で折り始める。まきは思いつきで折り続け、「こうやると、わ、すごい」と言う(△)。ななこは、まきの折り紙を見ながら、同じように自分の折り紙を折り(模倣)、最後にまきとは違う折り方をし、(l)折ったものをテーブルの上で滑らせるように動かし「まきちゃん」と言って、見せる(←)(ずらし)。まきは「魚?」ときくが、すぐに自分の製作に戻り「折り目に沿って」とつぶやきながら折る。ななこが「何それ?」と聞くと、まきは楽しそうに「折ったら、こうなっちゃった」と言って笑う。そして、折り紙でつくった製作物とビニールシートでつくったリボンを合わせ、(m)ななこに向けて差し出しながら、「ねえ、ななちゃん、見て。ほら」と言って見せる(→)(ずらし)。ななこはそれを表から裏から見ると、素材かごをあさり「じゃ、ななこは、まきちゃんよりすごいをつくるから」と言う。まきは、新しい折り紙を取り、「まきは三角に折って」と言って折り始めると、ななこはまきの手元を見て、思いついた様子で、「ああ、三角でネコつくろう」と(模倣)と言うと、まきがななこの手元を見る。そして、(n)ななこは製作物をまきに見せ、「ねえ、見て、ネコー」と(ずらし)にっこりして言う(→)(ずらし)。まきはそれを見て、すぐに自分の製作に戻る。</p>		
<p>(k)<製作過程での交渉>:《確認》, (l)<製作結果の報告>:《よくできたことの伝達》, (m)<製作結果の報告>:《よくできたことの伝達》, (n)<製作結果の報告>:《よくできたことの伝達》</p>		





ななことまきの関係性について、担任保育者は、いつもまきがななこと同じモノをつくっていることが気になっていたが、月齢が低くあらゆることに自信のなさが感じられたまきにとっては、相手と一緒にモノをつくることで安心するという面があったようだ、と述べている。ただし、事例4

の観察された日の3日前、ななことまきは初めてけんかをし、それ以来関係性が変わってきているのを感じるとのことであった。事例3にも2人の関係性の変化が反映されており、ななこのつくるモノをまきが模倣することはあるものの、まきはまきで自分の好きなモノをつくっている。**囲み部分(m)**では、ななこに対して「見て」と言い、自分の製作物を見せて報告している。見せられたななこも、それを見て刺激を受け「まきちゃんよりすごいをつくる」と言って、自分の製作に取り組んでいる。ここでは、いつもななことと同じモノをつくり、それで安心してたまきが、ななことはちがうものを自分でつくり、ななこに見せ、自己主張している姿が見られる。その中で、まきとななこは、「見せる」行為を通して意図を伝えたり、相手の意図を確認して模倣するだけでなく、同じ素材を用いながらも相手とは異なるモノをつくらうとする「ずらし」の製作を行うようになっていく。お互いに自己主張できる関係性になったことで、相互に見せ合い、その「見せる」行為がきっかけとなり、見せられた幼児が他児の表現に触れ、その表現から新たなアイデアを採り入れて自分の表現をするというように、「見せ合う」ことで、両者に「模倣」と「ずらし」という表現の触発が生じていると言える。

以上、前後の文脈に即した対象児ななこの事例分析より、ななこの3事例では、時期ごとに、「見せる」行為を通して経験の共有、製作方法の交渉、製作物の差異の明示という相違が見られ、製作物の異同が重要な意味を持っていた。また、Ⅱ期以降では、特定の他児との製作が中心となっており、Ⅱ期は一方的な「教える-教えられる」という関係で、同じ製作をすることを目的に「見せ」合っていたが、Ⅲ期ではそれぞれが自分の製作物について報告し、相手との差異を明示する中で、相手のアイデアを採り入れ、新しい表現が生成していた。





(2)対象児りょうたの3事例

2-1) 「見せる」行為を通して予想外になったことを伝え、発見を共有するⅠ期

事例4	「ゆきちゃんも」	5月31日
<p>製作テーブルで、ゆきとりょうたが「おかしつくない」と言っている。りょうたは、素材かごからチラシを取ると、重ねてはさみで切り、切った紙きれを空き箱の中に入れていく()。りょうたは「ゆきちゃんも同じやつつくって」と言うが、ゆきは「つくれないよー」と言う()。 (o)りょうたは、ゆきに「こうやってね、見てて」と言いながら、チラシをはさみで切る。それを見ていたゆきも同じようにする(模倣)。 (p)りょうたは、手でチラシを破って、「うわ、長くなったよ、ほら」と言ってゆきに見せる()。ゆきは、それを見て、にこっと笑い、 (q)自分も同じように紙を破って「ゆきちゃんも」と言って、りょうたに見せる() (模倣)。</p> <p>(o) <製作過程での交渉> : 《提案・教示・指定》, (p) <製作結果の報告> : 《予想外になったことの伝達》, (q) <製作結果の報告> : 《相手と同じモノをつくったことの伝達》</p>		





前年度同じクラスだったりょうたとゆきは、すでに親しい関係にあり、学年開始期の I 期でよく一緒にいる姿が見られた。事例 1 では、つくっている最中に、りょうたがゆきと同じモノをつくるように求めている。相手と同じモノをつくりたいという気持ちは、**囲み部分(o)**で、りょうたがつくり方を教示する形で自分の意図を相手に伝えていることにも表れている。そして、**囲み部分(p)**では、素材に手を加えたところ予想外の結果になったことを、一緒に製作している相手に見せている。この「見せる」行為には、自分の経験や発見を相手と共有し、楽しみたい面白がりたいたいという意図があると考えられる。その応答では、**囲み部分(q)**のように、「見せられた」幼児も相手の製作物の模倣を行い、製作物を見せて同じモノをつくったことを報告している。このような「見せる」行為は、相手と一緒に製作しているという一体感を表し、共有するものと考えられる。

2-2) 「見せる」行為を通して製作方法について交渉し、相手と競い合う II 期

事例 5	「もっと多くなったよ、ほら」	10月15日
<p>製作テーブルで、ななことまきが誕生日カードをつくっていると、それを見たりょうたもつくりはじめ、(r)まきとななこに「こんなカード？」と言って見せる()が、まきに「ちっちゃ」ななこに「ちっちゃすぎ」と言われる。(s)まきは、自分のつくったカードを見せながら、「名前はこのなのですよー」と言う()。りょうたはまきに「あとで一緒に遊ぼう」と言うが、まきは「そんな生意気言うんだったらね」と答える。りょうたは「そう言う自分が生意気だよ」と言い返す。そのうち、まきが紙を切り、紙きれを容器に入れて、上下に振り音を聴いている()。それを見たりょうたも同じようにして(模倣)、にこにこしながらまきのところに行き、(t)「じゃじゃーん」と言って中身を見せる()。しかし、まきはそれに答えず、(u)「すぐにはほら、みーて」と言って、自分の容器の中身を見せる。りょうたは「ずるーい」と言いながら、ちぎったチラシを容器の中に入れて「もっと多くしちゃうよー」と言うと、まきも、「いいの、私だって多くなっちゃうわ」と楽しげに言う。そして、(v)「まきの方がもっと多くなったよ。ほうらねー」と言って見せる。</p> <p>(r)＜製作過程での交渉＞：《確認》、(s)＜製作過程での交渉＞：《提案・教示・指定》、(t)＜製作結果の報告＞：《よくできたことの伝達》、(u)＜製作結果の報告＞：《よくできたことの伝達》、(v)＜製作結果の報告＞：《よくできたことの伝達》</p>		

保育者によると、りょうたとまきは、異なるクラスに属しているものの、前年度同じクラスに属し、共に遊ぶ様子が頻繁に見られた。すでに製作をしているまきとななこに対して、りょうたは**囲み部分(r)**のように、製作物を「見せる」行為を通して相手の意図をうかがい確認している。このような「見せる」行為は、自分も同じ製作をすることを伝え、製作の仲間入りをする機能を持つと考えられる。ななこに対しては、あまり主張しないまきも、りょうたに対しては**囲み部分(s)**のように自分の製作物を見せびらかして教示・指定したり、「生意気」と言い合える関係にある。このような関係の中で、**囲み部分(t)～(v)**では、製作物を見せ合い、容器の中に入れた素材はどちらが多いかを相手と競い合うように報告し合っている。ここでは、ただよくできたことを報告するだけでなく、特定の相手と同じことをしているという安心感の中で、相手を意識し、自慢したり自分が優れていることを示そうとしている。

2-3) 「見せる」行為を通して遊びへの参加を表明するⅢ期

事例 6	「切符です」	3月13日
<p>製作テーブルの横のダンボールが置いてあるところで、かいじがダンボールを切り、切ったダンボールの中に入って、ここにこして歩いている()。りょうたも、道具棚へ行き、ダンボールカッターをもってきて、すでにダンボールを切っていたひろき、そうすけの隣に行く。近くにいた保育者が「何つくるの?」と訊くと、りょうたたちが同時に「電車」と答える。りょうたたちは、ダンボールにガムテープを貼ると、製作テーブルに行き、紙にマジックで何かかき始める。かいじはかきおわると、(w)りょうたたちの方にピンクの色画用紙の紙片にかいたものを見せ、「切符。この切符じゃないとだめだ」と言う()。そうすけとりょうたは、かいじの差し出したものを見る。かいじは、その後保育者に「切符」を見せに行く。保育者が「ちゃんと日付がついているね」と答えると、それを聞いたりょうたも、ピンクの色画用紙にマジックで数字をかき(模倣)、(x)かいじに見せ、「切符です」と言う()。そうすけも同じようにして(模倣)(y)「数字は何でもいいから切符です」と言う()。かいじは、ダンボールの中に入り、自分の後ろにひろきを入れてすり足で進み、保育室を一周する。そして、りょうた、そうすけも同じようにして順番に乗せ、電車ごっこをする(遊び)。</p> <p>(w) <製作過程での交渉> : 《提案・教示・指定》, (x) <製作過程での交渉> : 《相手と同じモノを用いた遊びへの参加表明》, (y) <製作過程での交渉> : 《相手と同じモノを用いた遊びへの参加表明》</p>		

事例 6 では、クラスの遊び仲間たちが、製作が得意な幼児を中心に遊びと製作を交互に行っている。ダンボールを電車に見立てて電車ごっこをしている幼児たちは、「切符」が必要と考え、すぐに製作テーブルでつくりはじめる。それぞれが思い思いの切符をつくるが、**囲み部分(x)**でかいじが自分の製作物を見せて「切符」を指定すると、それを見た他の幼児もかいじの「切符」を模倣する。その際、「切符」を保育者に見せ、保育者が日付がついていることを言葉にして認めることで、周囲の幼児も「切符」には日付がついていることを理解し、模倣して数字をかいているものと考えられる。「見せる」行為には、直接「見せる」相手だけでなく、「見せる」相手(特に保育者)を仲立ちに、製作物の特徴を間接的に周囲に伝えるような働きもあると考えられる。**囲み部分(w)(x)**では、りょうたや他の幼児たちも、かいじと同じような「切符」をつくり、かいじに差し出している。ここで「切符」を差し出すときの「見せる」行為は、相手の製作物を模倣し、相手の意図への同調を表すことで、遊びへの仲間入りをしたいという意思表示となっている。事例 6 では、製作から「つくったモノを使用する遊び」へと展開し、その遊びに必要なものをつくり、また遊びへと戻っていくというように、遊びと製作が循環するように行われている。

前後の文脈に即した対象児りょうたの事例分析より、りょうたの 3 事例では、時期ごとに、「見せる」行為を通じた経験の共有、製作方法の交渉と競い合うための報告、遊びへの参加表明という相違が見られ、いずれも相手と同じ製作物であることが、幼児にとって重要な意味を持っていた。そのため「見せる」行為の前後で他児の模倣が観察された。

以上、対象児 2 名の事例分析より、Ⅲ 期では、製作物を「見せる」行為を通して、性質の異

なる製作が生じていた。すなわち、ななこの事例では、同じ素材や同じ方法を使いながらも相手と異なるものをつくろうとする「ずらし」の製作が行われていたのに対し、りょうたの事例では、製作と製作物を用いる遊びが循環するように行われ、遊ぶために相手の模倣をしてつくる製作が生じていた。

第4節 考察

本章では、幼児間の関係性の変化に伴う、幼児の「見せる」行為の時期的相違と「見せる」行為により生じる製作プロセスについて検討してきた。その結果、以下の3点が明らかになった。

第1に、本章で対象としていた幼児の場合は、モノを「見せる」相手は、遊ぶ経験をすでに共有したことがあったり、つねに一緒に遊んでいる特定の他児が多く、特に対象児ななこの場合は、Ⅱ期、Ⅲ期に特定の相手に対する「見せる」行為の回数も増えていた。幼児同士の「見せる」行為は、親しい関係にある幼児同士で交わされることが多いことが示唆される。

第2に、製作場面に固有の「見せる」行為の機能として、大きく分けて、製作結果の報告と製作過程での交渉という2つがあり、対象児ななこの場合は、「見せる」相手となる幼児との関係性を反映する形で、Ⅰ期は製作結果の報告のみ、Ⅱ期は同じモノをつくるための製作過程での交渉のみが見られたのに対し、Ⅲ期では両方の「見せる」行為が見られた。そして、Ⅲ期では、つくること自体が目的の製作を行う中で、「見せる」行為がきっかけとなり、「見せられた」幼児が相手とは異なるモノをつくろうとする「ずらし」の製作が生じていた。一方、対象児りょうたの場合は、Ⅰ期からⅢ期を通して、製作結果の報告と製作過程での交渉の両方の「見せる」行為が見られるが、Ⅰ期では同じモノをつくったことを報告し、同じモノを通して一体感を共有するような「見せる」行為であったのに対し、Ⅲ期では、遊ぶことが目的の製作の中で、相手と同じモノを模倣してつくり、遊びに参加するための方略的な「見せる」行為が見られた。このことから、Ⅲ期では両者の製作プロセスに相違が見られ、りょうたの事例では、相手と同じ遊びを行うために相手の製作物を模倣したことを示す「見せる」行為、ななこの事例では、相手と同じように製作しつつも、模倣ではなく新しい表現を生成したことを示すための「見せる」行為であった。ななこの事例での製作過程では、「見せる」行為の後、「見せられた」側の幼児が相手の製作物からアイデアを採り入れ、そこに自分の発想を付加して製作していた。これは、「他者に属する何かあるものを取り入れ、それを自分なりのものとする過程」(Wertsch, 1998/2002)と説明される「アプロプリエーション」であると言える。相手の製作意図に同調するのみではなく、相手のアイデアや製作方法を採り入れた上で、自分の発想を付加し、表現を生成している。

本章の事例においては、幼児が他者との相互作用を通して表現するプロセスには、模倣と「アプロプリエーション」という2つの製作プロセスが見られたと言える。そ

して、「アプロプリエーション」による表現は、幼児間に親密で、互いに主張し合える関係性が形成された上で生起する表現である可能性が示唆される。

第7章 「つくる」目的と「つくったモノで遊ぶ」目的の共有プロセスの時期的相違

本章では、言語的位相に焦点を当て、他児との言語的位相での相互作用を通して幼児が造形表現を行うプロセスを分析する。具体的には、「つくる」という目的と「つくったモノで遊ぶ」という目的の二つの製作目的の言葉での共有に着目する。

第1節 本章の目的

本章の目的は、製作における「つくる」活動と「つくったモノで遊ぶ」活動の展開の時期的相違を、「つくる」という目的と「つくったモノで遊ぶ」という目的の二つの製作目的の言葉での共有に着目して検討することである。

第1章第5節で示したごっこ遊びや造形表現に関する先行研究の知見の整理より、製作における意味生成や、モノ・他児との相互作用については、時期により、以下のような相違があることが予想される。

第1に、ごっこ遊びに関する先行研究で、モノの見立てが、はじめはモノの視覚的・物理的特徴に規定された見立てが主流であるが、9月頃には遊びのストーリーに沿って、モノの視覚的・物理的特徴に依存せず見立てを行っていたという指摘から（宍戸ほか、1995；秋田、2001）、製作においても、学年開始当初はモノの視覚的・物理的特徴から見立てが生じ、そのつくられたモノに応じて遊びが生じ、「つくったモノで遊ぶ」目的を幼児間で共有していくものと考えられるが、9月以降には、自分のやりたい遊びの目的が先にあり、そのために必要な道具としてモチーフを思いつき、そのモチーフを実現するためにモノを選ぶという方向で製作することが予想される。ただし、製作においては、幼児が嗜好する表現スタイルには個人差があることが明らかになっているため、モノと探索的・創発的にかかわることを好む幼児は、9月以降であっても、モノの視覚的・物理的特徴に応じて遊びが生じ、「つくったモノで遊ぶ」目的を幼児間で共有していくということが予想される。

第2に、ごっこ遊びにおけるモノや他児との相互作用の先行研究では、遊びをストーリー化していくためにはイメージの共有が必要となるため、遊びのストーリー化が見られる時期（9月以降）には言語的な行動とともに非言語的な同調的行動が増加すること（宍戸ほか、1995）、当初は非言語行動を通して「役」が生成・成立していたのに対し、9月以降は言語行動の発現によって「役」に関して宣言・意見調整・合議を行っていたことが明らかにされている（秋田ほか、2001）。このことから、製作においても、時期により言語的・非言語的な相互作用が異なることが予想される。

そこで、本章では、表現スタイルの嗜好が異なると想定される幼児2名の9月以前と9月以降の事例を分析することにより、幼児の個性に応じて製作目的の共有プロセ

スにどのような違いが見られ、製作目的を共有する際の言語的・非言語的相互作用のあり方がどのように異なるのかを明らかにすることを目的とする。

第2節 方法

観察の場面、観察記録の作成等は、第2章第2節で述べた通りである。本章での分析の手続きは、以下の通りである。

1. 「表現スタイル」に応じた対象児の選定

本章では、表現スタイルの嗜好が異なると想定される幼児を対象児とし、個人差により、時期によって「つくる」活動と「つくったモノで遊ぶ」活動の展開に相違が見られるのかを検討する。

槇は、幼児の造形表現に見られる「表現スタイル」を3つのタイプに分け、その表現スタイルへの嗜好性の偏りやバランスを考慮することが、幼児の造形表現の支援の方略を構想する手がかりとなると述べている（槇，2003；槇，2004）。槇(2003)が示した、表現スタイルの3つのタイプを表7-1に引用する。

表7-1 表現スタイルの3つのタイプとその特性（槇，2003，p.82）

	■ものタイプ	▲感覚タイプ	●状況タイプ
かかわりの志向性	もの（環境）	自己（身体）	ひと（仲間）
作ろうとするもの	形（もの）	自己イメージ	関係性（状況）
優位な感覚・表象	視覚・映像的表象	身体、触覚、音・動作的表象	言語・象徴的表象
遊びの好み	製作・構成	感覚・運動・リズム・遊具	ごっこ・ゲーム
場・活動の嗜好	創造	安定・表出・探索・参加	想像
製作物の特徴	具体的・創作的・再現的	感覚的・創発的	目的的・利用的

槇は、約5年にわたるアクションリサーチの結果、4歳児クラス時にブロックを作って遊ぶことが多かった幼児は、5歳児クラスになっても製作コーナーでモノを使って遊ぶ傾向が見られ、4歳児クラス時に構成遊具で仲間と遊びの場を作ることの多かった幼児は、5歳児クラスになっても、基地遊び、電車ごっこ等、人と関わる遊びを好むというように、それぞれの嗜好は2年間を通じて一貫性が見られたと考察している。そして、モノ志向は、モノにかかわり、視覚的な形作りを好むタイプで、製作の場をよく選択する一方で、人志向は、空間を利用してごっこ遊びのような状況を作ること

を好み、人との言語的なかかわりを重視するタイプであると述べている。ただし、モノ志向と思われる幼児の中には、常にモノづくりを行う幼児と常に探索的にモノに関わる幼児が存在することも確認されている。映像記録からも、両者の製作物はまったく異なるものであり、一方はロボットなど視覚的でわかりやすい作品を作ったが、探索的なかかわりをする幼児はモノ集めやカップにボンドを入れる、多色のテープを頭に巻く等の活動が記録されていたと述べる。これらの幼児は、モノ・人・場に対して興味に従って感覚的にかかわり、既存の枠組に参加して安定する傾向が見られたことから、探索的・身体的という枠組で捉えられると考察している(槇, 2003, pp.81-82)。すなわち、表現活動の個性の典型には、モノ志向で視覚的、人志向で言語的、自己感覚志向で身体的という3タイプがあると推察されている。さらに、槇は、幼児の発達には、主体的な遊びの中で実現することから、3つの「表現スタイル」における優位な感覚・表象、遊びの好み、場・活動の嗜好、製作物の特徴の相違を、表7-1のように構想している。

本研究で観察した事例において、上記3つの表現スタイルへの嗜好の偏りが見られたけんすけとななこのプロフィールを表7-2に示す。造形表現の特徴に関するプロフィールは、保育者によるインタビューに基づき作成した。

表7-2 対象児2名のプロフィール

名前 (仮名)	性別	観察時月齢	保育者のインタビューに基づく対象児の造形表現の特徴	想定される「表現スタイル」
けんすけ	男	4歳8ヶ月～5歳7ヶ月	「けんすけくんは、最初につくりたいという思いがあって、それをつくっていく感じですね。つくったら、その後にはあんまり興味がないという感じで。モノをつくること自体が楽しいというような」	ものタイプ
ななこ	女	4歳7ヶ月～5歳6ヶ月	「たぶん、ななこちゃんは、けんすけくんみたいに最初からつくりたいものがあるんじゃないかと、素材をみたり、素材をいじったりするうちに、どんどん思いつくんだと思うんです。(中略) たぶん、ななこちゃんも、(一緒によく製作している) まきちゃんも、二人とも自信がない。でもつくっていることは自信になっていて、ななこはつくることが好きで、「先生、みて」とよく言ってくるんです。こないだは、何かをつくってたんですけど、それがひもで引っ張ることもできるんだよってことをすごく言ってきて。」	感覚タイプ

表7-2より、けんすけは、「最初につくりたいという思いがある」ことから、つくる

うとするものは「形（モノ）」であり、「視覚的・映像的表象」が優位な造形表現を行っていると考えられる。「モノをつくること自体に興味」という特徴からも、「創造」する活動を好んでいると言える。このような特徴から、けんすけは、槇の提示した 3 つの「表現スタイル」のうち、「ものタイプ」の傾向が強い幼児であると想定される。一方、ななこは、「最初からつくりたいものがあるんじゃないくて、素材をみたり、素材をいじったりするうちに、どんどん思いつく」という造形表現の特徴から、「感覚的・創発的」という製作物の特徴があり、「探索・参加」といった活動を好む幼児と考えられる。また、「自信がない。でもつくっていることは自信になっていて、『先生、みて』とよく言ってくる」という特徴から、「安定・表出」といった場・活動を好む幼児と言える。さらに、「こないだは、何かをつくってたんですけど、それがひもで引っ張ることもできるんだよってことをすごく言ってきて」というやりとりがあったことから、「身体・動作的表象」が優位な感覚・表象であると推察される。

以上より、ななこは「感覚タイプ」の傾向が強い幼児であると想定できる。槇の提示した 3 つの「表現スタイル」のうち、「状況タイプ」については、そのタイプの傾向が強いと同定できる幼児がいなかったため、本章では、上記の「ものタイプ」と「感覚タイプ」の傾向が強い幼児として、それぞれ、けんすけとななこの 2 名を対象児に選定し、分析を行う。

2. 分析対象事例の選定

製作目的を共有するプロセスに時期による相違が見られるのかを検討するため、1 年をⅠ期(4月～7月)、Ⅱ期(9月～12月)、Ⅲ期(1月～3月)に分けた。この 3 期に分けた理由は、第 6 章第 2 節と同様である。この全 3 期において、けんすけの事例は、Ⅰ期 2 事例（観察日 4/11, 6/5）Ⅱ期 0 事例、Ⅲ期 1 事例（3/10）の計 3 事例が観察された。ななこの事例は、Ⅰ期 1 事例（7/12）、Ⅱ期 2 事例（12/6, 10/15）、Ⅲ期 2 事例（3/7, 3/13）の計 5 事例が観察された。本章では、「表現スタイル」の相違という幼児の個人差により、製作目的の共有プロセスが時期によってどのような相違を見せるのかを検討することが目的であるため、同一幼児の発達の差が大きいと考えられるⅠ期とⅢ期の事例を分析対象事例とする。すなわち、対象児けんすけのⅠ期の事例およびⅢ期の事例の 2 事例、対象児ななこのⅠ期の事例およびⅢ期の事例の 2 事例、計 4 事例を分析対象事例とする。

3. 分析の手続き

(1) 分析の 3 つの水準

Ash(2007)の方法に基づき、事例の文脈を考慮して分析を行うため、事例を 3 つの水準で記述する。3 つの水準とは、「流れ」(Flowchart)、「重要な出来事」(Significant

Event), 「微視的分析」(Micro-analysis) である。本章では、まず、事例の開始から終了までの概要を「流れ」として記述する。次に、ある幼児が製作目的についての発話を行い、相手からの応答を受け、製作目的を幼児間で共有したとみなせる時点を「重要な出来事」とし、幼児間で製作目的を共有した時点の前後 10 分ずつ、計 20 分を分析する範囲として、第 2 章第 1 節で説明した CORDTRA diagram を作成した(cf. Hmelo-Silver, 2003; Hmelo-Silver, Chernobilsky&Jordan, 2008;Hmelo-Silver, Liu&Jordan, 2009)。ただし、製作目的を共有する発話がなされた際、事例開始から 10 分経過していない場合は事例開始を起点とし、発話の後に 10 分経過せず事例終了に至った場合は事例終了を終了時点とした。

(2)CORDTRA diagram の作成の手続き

CORDTRA diagram を作成した手続きの詳細について、以下に示す。作成にあたっては、上述の計 20 分を 15 秒ずつに区切り、時系列に沿って番号を振った。そして、第 1 時点(例: 15'00)と第 2 時点(例: 15'15")の間(例: 15'00"から 15'14"まで)に、表 7-3 で示した発話・行動カテゴリーが見られた場合、コーディングをし、時系列に沿ってどのような発話・行動が見られたかを図示した。なお、コーディングする際の時間単位を 15 秒間隔としたのは、ごっこ遊びにおける「役」生成後に発現する言動を 15 秒間に限定して分類した秋田・増田(2001)の方法同様に、行為主体者である幼児が、相互作用の相手に対して言動を行うのは、15 秒位の間であると予想されたためである。

表 7-3 に示した発話・行動カテゴリーは、全分析対象事例のフィールドノートとビデオ記録から帰納的にカテゴリーを作成した後、そのカテゴリーに則り、もう一度、観察者が全分析対象事例に見られる発話・行動を分類したものである。帰納的に分類したサブカテゴリーを、本章の問題と目的に対応するよう主要カテゴリーにまとめたところ、発話は<発話者><協働製作に関する発話><製作物の使用に関する発話><その他の発話>の 4 カテゴリーに、行動・動作は<素材・道具の操作><製作物の提示><製作物を使用する動作><場の設定>の 4 カテゴリーにまとめられた。

表 7-3 発話・行動のコーディングカテゴリー

	カテゴリー		定義	例
発話	発話者	発話者 A	A のすべての発話	「もうできあがり」
	自分の製作に関する発話	製作に関するアイデア	自分の製作を進めるためのアイデアについて話す	「ここ、緑で塗ろうっと」「ここに耳をつけようっと」
		自己評価	自分の製作物について評価をする	「〇×（自分の名前）ちゃんのおもしろい」「すごい」
		承認要求	自分の製作物についての肯定的な評価や承認を他者に求める	「これ、かっこよくない？」「見て。すごいでしょ」
	協働製作に関する発話	協働製作への勧誘	相手も一緒に作る意思があるかどうかを尋ねたり、誘ったりする	「〇×（相手の名前）ちゃんも、これ一緒に作る？」
提案・指示・教示		相手に製作方法を教えたり、新たな方法を示したりする	「ここを開くようにしてね」「ふたを閉めてもいいよ」	
質問・確認		相手の製作意図を尋ねたり、相手と同じ製作方法を確かめたりする	「何つくってるの？」「これでいい？」「三角に折るの？」	
応答		上記の勧誘・提案・指示・教示・質問・確認に対して応答し、自分の意思を伝える	「うん」「そうだよ」「ちがう、〇×（自分の名前）は折らないの」	
相手の評価		相手の製作物を評価する	「すごい」「おもしろい」	
製作物の使用に関する発話	製作物を使用して遊ぶ目的	製作物を使用した遊びに相手を誘ったり、伝えたりする	「今日さ、仮面ライダーごっこしよう」	
	製作物への意味付与	製作物を何とみなしているか、どのような特徴を持っているかを説明する	「これ、携帯だよ」「このボタンを押さないと、動かないよ」	
	役に関する発話	製作物を使用する遊びにおける自分の役について説明する	「ぼくは仮面ライダーだからね、このベルトしてるんだよ」	
	擬音語・擬態語	製作物を使用するふりに付随する音を発する	「ブシュー、ドッカーン」「（製作物の一部を押しながら）ピピピ」	
その他の発話	素材・道具の使用をめぐる主張	製作をする際に使用する素材・道具の使用をめぐる、他児に主張する	「今、ぼくたちが使ってた」 「〇×（相手の名前）ちゃんだけ使って、ずるい」	
	その他の話題	製作とは関係のない話題について話す	「あの亀、見て。すごくない？」	
行動・動作	素材・道具の操作	A の素材・道具の操作	自分の製作を進めるために、素材を変形したり、道具を使用したりする	折り紙を折る、空き箱と空き箱をセロハンテープで貼り付ける
		A の新しい素材の把持	新しい素材を手取る	素材かごに近づき、ペットボトルのふたを手取る
	製作物の提示	他児に見せる動作	完成した製作物を見せたり、製作途中の製作物を見せて製作方法を他児に伝えたりする	「見て。全部一人でつくった」と言って製作物を見せたり、「こうやってもいいよ」と言って、作

	保育者に見せる動作	完成した製作物を保育者に見せる	り方を他児に見せる 「〇×先生、見て」と言 って、保育者に製作物を 見せる
製作物を使用 する動作	製作物を使用するふり	製作物を持ったり、体に飾ったりし て、製作物を使用している動作をす る。	「ここ押したら、ロケッ トが飛ぶよ」などと言っ て、製作物を持ち上げ、 空を飛んでいる動きを する
場の設定	ごっこ遊びの場の設定	製作物を使用するごっこ遊びを行 うために、場を設定する	ダンボールでつくった 電車で、電車ごっこをす るために、いすやつくえ を移動させ、駅や線路を つくる

(3)ビデオ映像の静止画による微視発生的分析の手順

第2章第1節で指摘したように、CORDTRA diagramにより、時系列に従って行為や発話を記す方法では、幼児が何に注意を向け、そこからどのような情報を得ているのか、誰のどの発話（行為）が、他の誰のどの発話（行為）に影響を与えたかといった相互作用の力動は捉えられない。そこで、本章では、CORDTRA diagram を用いた分析に基づき、分析の第3のレベルとして、製作目的の共有にとって重要な局面と考えられる短時間の場面を選び、その短時間の場面を分析単位として抽出した上で、ビデオ記録の静止画を用いて、その分析単位における幼児の発話や行為の宛先・機能を記述し、幼児と他者やモノとの社会的相互作用の力動を明らかにすることを試みる。

第3節 幼児間での製作目的の共有プロセスの時期的相違

1. 「ものタイプ」と想定されるけんすけのI期の事例

(1) I期における製作目的の共有プロセス

事例1は、「ものタイプ」と想定されるけんすけが他児とともに製作を行う事例である。事例1の流れは、以下の通りである。

< 接近～素材を渡す >

けんすけは、隣のクラスの製作コーナーに近寄り、前年度同じクラスだったせいやの隣に行く。そして、自分のクラスから持ってきた空き箱をせいやに差し出し、せいやの前に置いていく。

けんすけが素材かごからプラスチックの容器を取って、自分の頬につけると、せいやの方を見て、にこっと笑う。もう一つ同じモノを取って、二つのモノを合わせた後、そのうち一つをせいやに渡す。

< 協働製作の始まり～モチーフについての会話 >

けんすけとせいやは、空き箱やプラスチック容器に様々な素材を貼り付けていく。

せいや「ぼくはすごいをつくる」

けんすけ「このロボットはウィザードの仲間だから」

せいや「ボタンおしたら、ポカーン、爆発した」と言って、製作物を触りながら二人で話していたが、近くにいた観察者の方に体を向けると、製作物を見せ、「見て。これ、なんかよくない？ちょっと」と言う。

観察者「いいねえ」

せいや「いかしてるんだ」

観察者「いかしてる」

けんすけも観察者に自分のもっている素材を差し出し、

けんすけ「これ、ざらざらしてるから、さわってごらん」と言う。

観察者「ほんとだ」

けんすけ「みつけた」と言って、素材の入っている箱を指さし、製作に戻る。

けんすけは、自分の持っている素材と同じような素材を箱から取り出し、せいやに渡す。せいやは自分の製作物に、その素材をかぶせて、「こうやって作ったら、なんかちょっとかっこよくない？」という。けんすけは、せいやの製作物を指さして、「ここが目になっちゃうんじゃない？」と言っている。

< 製作物を使用した遊びについての会話 >

せいやは「なんかさ、今日、ウィザードごっこしよう」とけんすけに言う。

けんすけ「えー、ウィザードはさ、一人しかない」

せいや「5人いるじゃん」

けんすけ「でもさ、おれ、〇×ももってるんだよ。カメレオももってるし」

せいや・けんすけ「バッファー、一番早いやつ」

せいや「おれ〇×したやつ、〇×ももってるし、ウィザードエンジンももってるんだよ」

せいや「カメレオももってる」

けんすけ「カメレオ、もたなくていいよ。」

①せいや「じゃあさ、じゃあさ、キョウリュウジャーごっこにする」(27'16")

けんすけ「じゃ、おれは」

せいや「けんちゃんは〇×ね」

<製作物の特徴・機能についての会話>

せいやが製作物を手で動かしながら、「うー、バン、うー、バン」と効果音をつけ、「ねー、なんか、こわくない？この口」とけんすけに見せている。

せいやは、けんすけの製作物を見ながら、

せいや「ねえ、ぼく、ぼくのは、おぼけの恐竜だから目が2個ついているんだよ」

けんすけ「ねえ恐竜にさ、おぼけなんていないよ」

せいや「じゃ、ぼく恐竜。恐竜が、〇×探すんだ」

せいや「ねえ、この中にさ、水入ってんだよ、水」と言って、製作物を持ち上げる。

けんすけ「水が充電だ」

この後も、せいやとけんすけは、互いの製作物がどのようなしくみかを言い合っている。

(中略)

せいやは、素材を使って製作を続けているが、けんすけは、それ以上、素材を変形することはせず、せいやと話してばかりである。

けんすけ「あのさ、何時に行く？お外」

せいや「もうピンポンパンポン鳴っちゃうかもよ」

せいや「急いで〇×しないと」

けんすけ「もういいんじゃない？」

せいや「もうお外に行こう」

けんすけ「よし、じゃ、ロボットは置いて行こう」と言い、二人とも自分のロッカーに製作物を置いて、外へ遊びに行く。

事例1では、けんすけが他クラスの製作コーナーに来て、前年度同じクラスだった男児せいやに接近し、素材を渡すところから始まる。会話をしながら製作をするけんすけとせいやは、モチーフについて話をし、その後、「キョウリュウジャーごっこ」という「つくったモノを使用する遊び」について話をする。そして、製作物の特徴や機能について会話をした後、外に遊びに行くという形で製作を終えている。この事例1では、せいやがけんすけに「ウィザードごっこをしよう」と提案するが、けんすけがその提案に対し否定的な応答をしたために、下線部①で、せいやが再び「じゃあさ、キョウリュウジャーごっこにする」と提案し直し、その提案にけんすけが応じる形で、「つくったモノで遊ぶ」目的が共有されている。そこで、下線部①の発話の前後10分ずつの計20分のCORDTRA diagramを図7-1に示し、微視発生的に分析する。

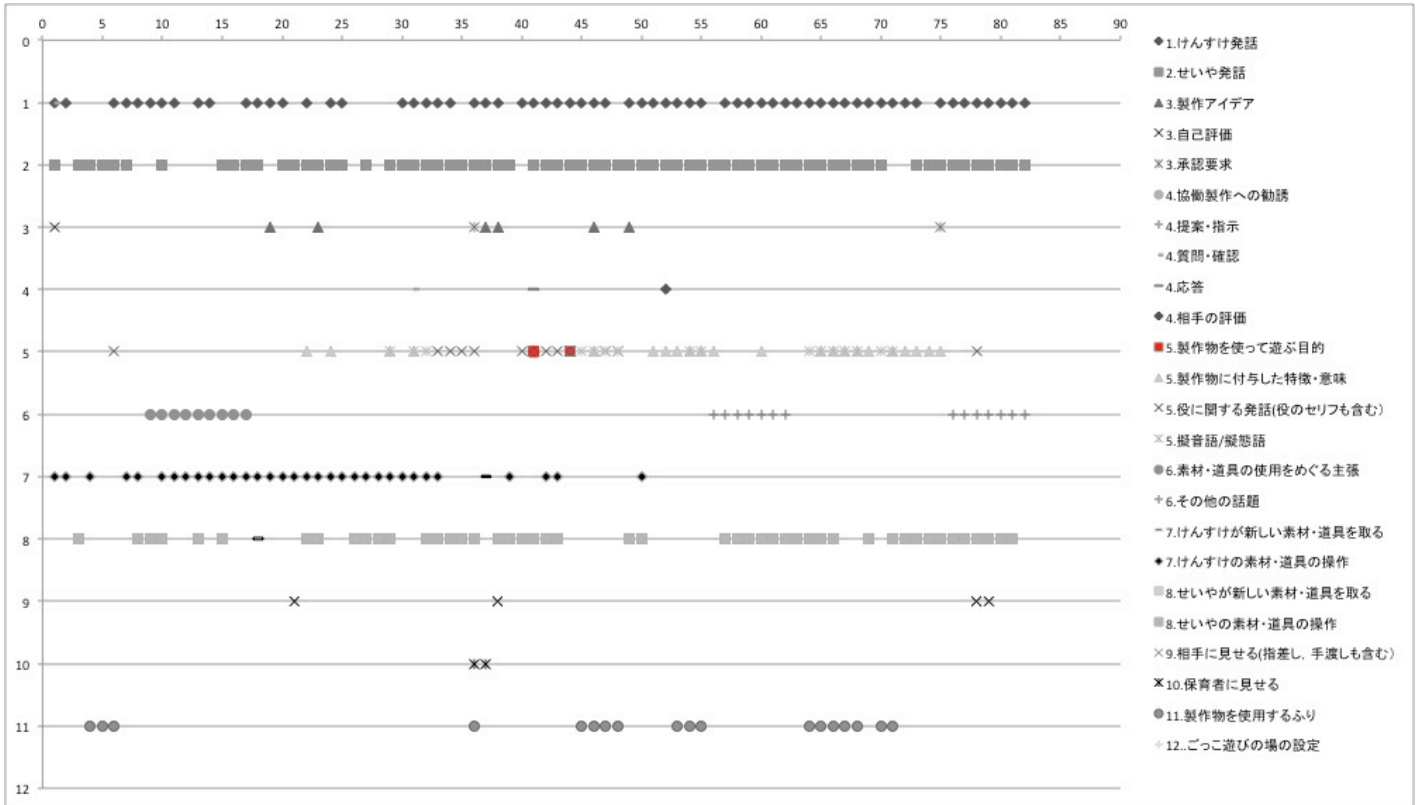


図 7-1 事例 1 の CORDTRA diagram

分析に入る前に、以下、図 7-1 について説明する。図 7-1 の横軸は時系列であり、第 41 時点の「キョウリュウジャーごっこする」という製作目的を共有する発話の前後 10 分を 15 秒ずつ区切り、番号を付している。縦軸の 1~6 列は発話カテゴリーであり、1 列にけんすけの発話の有無、2 列にせいやの発話の有無、3 列に自分の製作に関する発話（製作アイデア、自己評価、承認要求）、4 列に協働製作に関する発話（協働製作への勧誘、提案・指示・教示、質問・確認、応答、相手の評価）、5 列に製作物の使用に関する発話（製作物を使って遊ぶ目的、製作物に付与した特徴・意味、役にに関する発話、擬音語・擬態語）、6 列にその他（素材・道具の使用をめぐる主張、その他の話題）の発話をコーディングしている。7~12 列は非言語的な動作カテゴリーであり、7 列にけんすけの素材・道具の操作（けんすけの新しい素材・道具の把持、けんすけの素材・道具の操作）、8 列にせいやの素材・道具の操作（せいやの新しい素材・道具の把持、せいやの素材・道具の操作）、9 列に他児に見せる行動、10 列に保育者に見せる行動、11 列に製作物を使用するふり動作、12 列にごっこ遊びの場の設定をコーディングし、並置している。

図 7-1 の 7 列より、けんすけは第 33 時点までは継続的に素材・道具を操作して製作しているが、第 33 時点を境に、素材や道具をあまり使っていない。それとほぼ同時に、5 列の製作物の使用に関する発話の頻度が高くなり、第 41 時点や第 44 時点で

「つくったモノで遊ぶ」目的に関する発話が生じている。すなわち、第 33 時点の前後でけんすけは自分の製作をほぼ終え、製作物を使用することに活動を移行させていると考えられる。そこで、第 33 時点前後から第 44 時点前後までのけんすけとせいやの相互作用から製作目的が共有されるまでの微視発生的プロセスを検討するために、ビデオ記録を静止画にし、個人情報保護のために輪郭をぼやかす加工を施した画像を時系列に並べ、図 7-2 に示す。

[1]24'11" (時点 31) けんすけ「ポーン」



[2]24'12" (時点 31) せいや「うわー、飛んで行っちゃった」



[3]24'16" (時点 32) けんすけ「ギギギ、ガー」



[4]24'28" (時点 32) せいや「えー、どうして？」けんすけ「だから、ビーストを助けるように」



[5]24'38" (時点 33) せいや「ぼくは助けなんかいらないよ」



[6]24'56" (時点 34) せいや「でもさ、ビースト、〇×の方が一番弱っちいよ」



[7]25'16" (時点 36) せいや「けいちゃんも人間、かよちゃんも人間」



[8]25'22" (時点 36) せいや「見て、これ、なんかよくない？」と言って、製作物を耳に当て、観察者に見せる。



図 7-2 けんすけとせいやが「キョウリュウジャーごっこ」という製作目的を共有するプロセス

[9]26'26" (時点 40) けんすけ「ウルトラマンはめっちゃ強いよ」



[13]27'43" (時点 45) せいや「ウー、パン、ウー、パン」



[10]26'33" (時点 41) せいや「ねえ、今日はウィザードごっこしよう」



[11]26'41" (時点 41) けんすけ「ウィザードはさ、一人しかいない」
せいや「ウィザードは5人いるじゃん」



[12]27'22" (時点 44) せいや「じゃあさ、キョウリュウジャーごっこにする」
けんすけ「じゃあ、おれは〇×」せいや「いいよ」



図 7-2 けんすけとせいやが「キョウリュウジャーごっこ」という製作目的を共有するプロセス (続き)

図 7-2 より、第 31 時点で、けんすけの製作物はほぼ完成したため、製作物を手で動かし、「ボン」と擬音語・擬態語を用いながら、製作物を使用して遊ぶふりを行っている[1]。それに対し、せいやも「うわー、飛んで行っちゃった」と応じ[2]、製作物を使用した遊びがふり・動作や擬音語・擬態語によって成立している。そして、けんすけが自分の製作物を、せいやが製作中のモノに重ね、「ギギギー」と擬音語・擬態語を発すると、せいやは「やめて」と言い、けんすけは「あのさ、〇×何も言わないんだよ」と言い[3]、[4][5][6]も同様に、製作物がどのような特徴を示すかを話している。[7]では、周囲にいる幼児にどんな役をさせるかをせいやが話し、[8]では、せいやの製作物もほぼ完成したため、近くにいる観察者に「見て、これ、なんかよくない？」と製作物を見せている。そして、けんすけが再び「ウルトラマンはめっちゃ強いよ」と役に関する発話を行っている。このように、製作物がほぼ完成し、製作物を使用した遊びのふり・動作や擬音語・擬態語を用いた発話、役に関する発話が繰り返し行われる中で、「ウィザードごっこしよう」[10]、「キョウリュウジャーごっこする」[12]という製作物を使用して遊ぶ目的についての発話が生じている。[12]で、「キョウリュウジャーごっこをする」という目的が共有されると、せいやは製作物を動かし、擬音語・擬態語を用いて、製作物を使用して遊ぶふり・動作を行っている。

以上のように、事例 1 では、製作物がほぼ完成したことにより、幼児が製作物を使って遊ぶふり動作を行い、視覚的に遊びのイメージを共有したことから、言葉により製作物を使って遊ぶ目的についての交渉が行われたと言える。製作物の形状の変化に促される形で、製作物を使用する遊びのイメージが生じ、目的が発話により共有されるという形で、モノの完成→ふり・動作→（視覚的イメージの共有）→言葉での目的共有という順序が事例 1 の特徴と考えられる。

(2) III期における製作目的の共有プロセス

事例 2 は、「ものタイプ」と想定されるけんすけが、III期に他児と製作を行う事例である。事例 2 の流れは、以下の通りである。

事例 2 電車のモノレールつくってんだ	3月10日 (ビデオ記録の継続時間 50' 58")
<p><けんすけの道路づくり></p> <p>けんすけが、保育室の床に座り込み、牛乳パックを袋から出しながら、保育者に向かって「道路ごとつくる」と大声で言う。保育者は、紙袋に入っている牛乳パックを持ってきて、けんすけに「これも使っていいよ」と渡す。かずやがけんすけの隣に座り、牛乳パックを触るが、すぐに立って去っていく。</p> <p><てつおの製作参加></p> <p>近くを通りかかったてつおに、けんすけが「てつおくん」と話しかける。てつおはふざけて、けんすけを殴るふりをして、二人は笑いあう。てつおはけんすけの隣に座り、近くにいる他児とふざけている。けんすけとてつおの</p>	

近くにこうたが通りかかると、②けんすけは「電車のモノレールつくってんだ。牛乳パック 2 本使って」と言い、製作目的を伝える（9' 22"）。けんすけは、てつお、こうたで製作に関係のない話をしながら、牛乳パックをガムテープでつなげている。そして、牛乳パックをつなげて作った‘道路’にトイレットペーパーの芯を滑らせる動作をして、「ウーウーウー」と言う。

<こうたの遊び参加>

こうたが空き箱にトイレットペーパーの芯を貼り合わせた製作物をもって、けんすけに「これ、どうやって遊ぶの？こう？」と、牛乳パックをつなげてつくった‘線路’の向きを変える。すると、けんすけは「そうじゃない」と言って、空き箱を‘線路’の上で水平に滑らせ、「テーテーテー」と言う。

<けんすけ、てつお、こうた、りょう、しゅうまとの製作物を使用する遊び>

けんすけは、電車の絵が描いてある空き箱を見つけ、こうたに「一番新しい電車、これにしよう」と言って、‘線路’の上を走らせたり、ティッシュペーパーの空き箱にペットボトルのふたをタイヤのようにして貼り付け、‘線路’の上を走らせ、「ティーンティーン、各駅停車です」と電車ごっこをしている。こうたも、それを見て、「もうすぐ各駅停車」と言いながら、空き箱をもって‘線路’の上を走らせる。こうたがいなくなると、てつお、りょう、しゅうまが入れ替わり立ち代わり‘線路’にやってきて、空き箱を‘電車’に見立てて、電車ごっこをする。

事例 2 では、製作を始める前から、けんすけが「道路ごとつくる」と保育者に告げ、何をつくるかを決めている。その後、製作中のけんすけのところに、かずややてつおが来て座り込み、‘線路’について会話をしている。そして、けんすけは、近くに来たこうたに、下線部②で「電車のモノレールつくってんだ。牛乳パック 2 本使って」と言い、製作目的を告げている。ここで、けんすけと他児が、製作物を使用して遊ぶ目的をどのように共有しているかを検討するために、事例開始から下線部②の発話後 10 分の計 19 分の CORDTRA diagram を図 7-3 に示す。

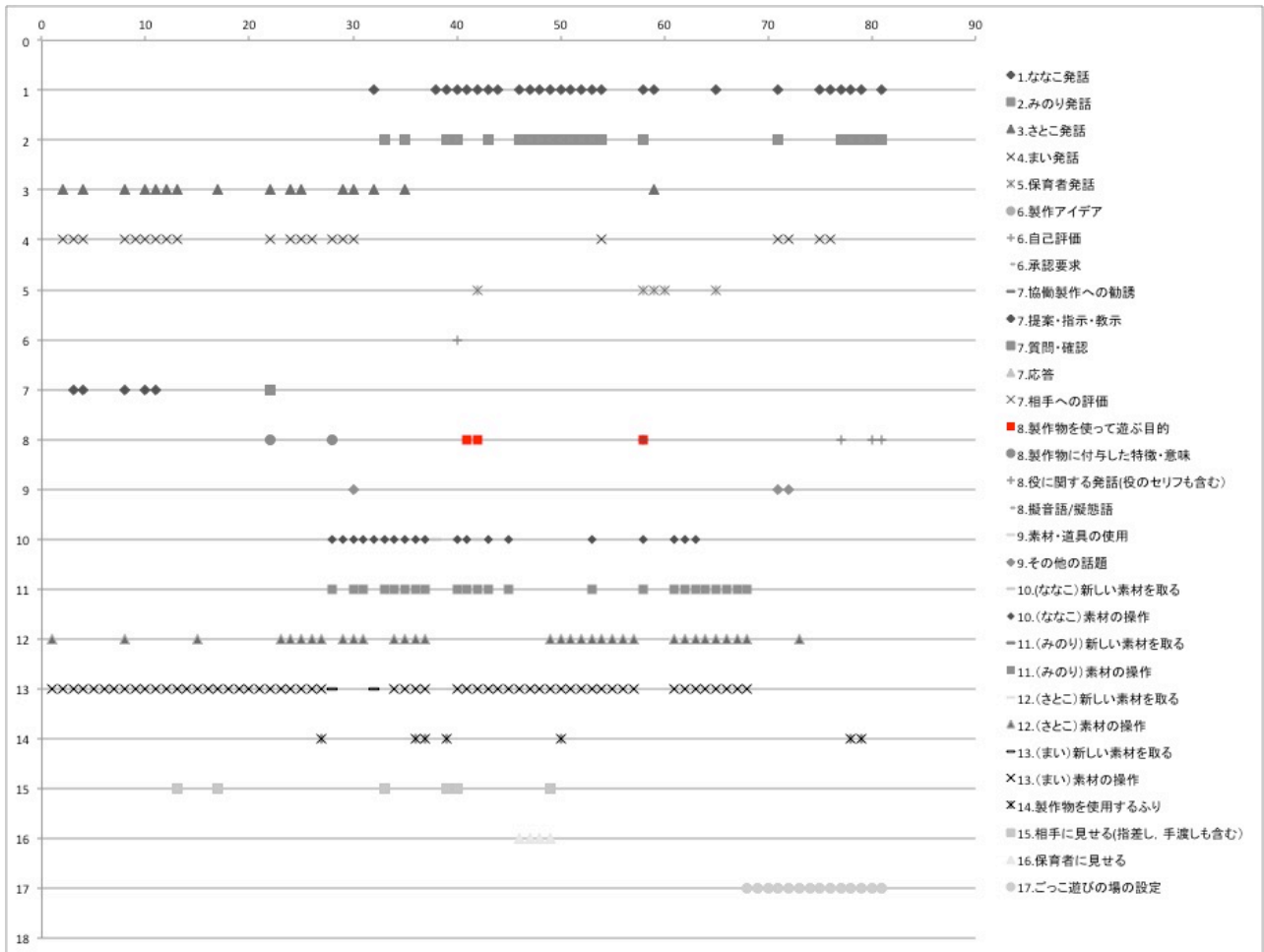


図 7-3 事例 2 の CORDTRA diagram

図 7-3 より、「つくったモノで遊ぶ」目的を共有する発話は、第 38 時点で発現している。1 列, 3 列より、第 30 時点から、けんすけとてつおの発話の頻度は高くなっているが、7 列の「その他の話題」より、製作とは関係のない話題で会話しているものと考えられる。8 列, 9 列からは、素材・道具を操作し、製作をしているのはけんすけが主であり、てつおは製作にあまり関与していないことが窺える。4 列の自分の製作に関する発話や、5 列の協働製作に関する発話もほとんど見られない。そして、6 列および 10 列より、第 51 時点での製作物の使用に関する発話や製作物を使用するふりに至っていることが伺える。

この第 30 時点前後から第 51 時点前後までのけんすけと他児との相互作用から、製作目的が共有されるまでの微視発生的プロセスを検討するために、事例 1 同様、ビデオ記録を静止面にし、個人情報保護のために輪郭をぼやかす加工を施した画像を時系列に並べ、図 7-4 に示す。

[1]7'27" (時点 30) 近くでダンボール[®]を切っている幼児を見て「あ！木を切ってる」と笑う。（注：木の絵が描かれているダンボールで、生活展の劇で背景として使われていた）



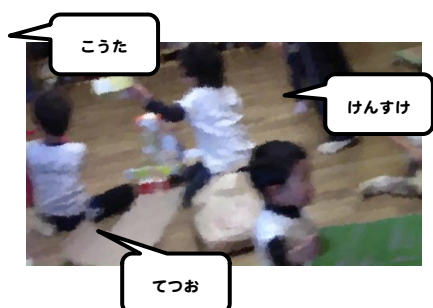
[2]8'10" (時点 33) てつおとりょうがふざけているのを見て、「何やってんの」と、けんすけが笑いながら言う。



[3]8'45" (時点 37) ふざけつつけるてつおとりょうに、「やめろって言ったらやめるんだよ」と言いながら、ガムテープを切り、牛乳パックをつなげる。



[4]9'22" (時点 38) けんすけは、近くを通りかかったこうたに「電車のモノレールつくってんだ。牛乳パック 2 本使って」と言って、製作目的を伝える。



[5]9'33" (時点 39) てつおがけんすけに牛乳パック 2 本を渡し、けんすけがそれをガムテープでつなごうとする。



[6]9'37" (時点 39) けんすけが、牛乳パックの口を閉めて、てつおの前に差し出し「はい、ここ、もっといって」と言う。てつおが渋々という表情で、言われた通りに持つ。



[8]10'44" (時点 43) てつおが「この前、髪切りに行ったとき、こんくらい切られた」と言って、手を頭に当てる。けんすけも自分の髪を手ではたく。



[9]10'46" (時点 44) けんすけも「おれも、これくらい切られた」と言って、髪に手を当て、笑う。



図 7-4 けんすけが他児と「電車ごっこ」という製作目的を共有するプロセス

[10]11'21" (時点 46) けんすけがガムテープをもって、牛乳パックをつなげる。



[11]12'43" (時点 51) けんすけがトイレトペーパーの芯をもって、牛乳パックでできた‘線路’の上を「ウーウーウー」と言いながら走らせる。



図 7-4 けんすけが他児と「電車ごっこ」という製作目的を共有するプロセス (続き)

図 7-4 より、第 38 時点で、けんすけは「電車のモノレールつくっている」という製作目的を他児に伝えているが、事例開始時に保育者に「道路ごとつくる」と言って、一人で作りに始めていることから、製作前から‘道路’や‘線路’をつくることを構想していたと考えられる。てつおに「ここ、もっといて」と言って手伝いを頼む場面もあるが[9]、けんすけは一人で製作を行い、‘線路’というイメージを牛乳パックで実現しようとしている。けんすけと他児との相互作用も見られるが、周囲の幼児のしていることについて言及したり[1~3]、製作とは関係ない話題について話したり[9]というように、協働で製作を進めているというわけではない。

事例 2 では、元々、幼児の頭の中にあった製作目的を他児に伝え、幼児がほぼ一人で自分の構想を自分で実現して製作している。けんすけが嗜好する表現スタイルは、「ものタイプ」と想定され、形をつくりだすことや、製作・構成をして遊ぶことを好む傾向があると考えられる。事例 2 でのけんすけの製作や他児との相互作用は、他児や素材といった環境からの影響が少なく、自分の頭の中にある構想を実現することを中心に製作を進めている点で、「ものタイプ」の嗜好が顕著に表れていたと言える。

2. 「感覚タイプ」と想定されるななこのⅡ期の事例

(1) I 期における製作目的の共有プロセス

事例 3 は、「感覚タイプ」と想定されるななこが他児とともに製作を行う事例であ

る。事例3の流れは、以下の通りである。

事例3	アイドルごっこする	7月12日（ビデオ記録の継続時間 1h 06' 20"）
<p data-bbox="225 376 528 405"><それぞれのうちわづくり></p> <p data-bbox="225 439 1420 996">登園後の自由遊びの時間、製作コーナーでかなが黄緑色の折り紙を蛇腹に折りはじめる。同じく製作テーブルに来たふうかが、かなの折る様子を見て、かなと同じ黄緑色の折り紙を取り、折りはじめる。そこに、まいがやってきて、同じ黄緑色の折り紙を素材かごから取る。かなは、もう一枚黄色の折り紙を取ると、先ほどと同じように蛇腹に折り、セロテープで二つの蛇腹折りを貼り合わせる。そして、保育者のところに行き、せんすのようにあおいで見せる。そこに、さとこが来て、かなのつくっているせんすを見ると、折り紙の入っている素材かごをあさり、折り紙を手にする。次に、ななこが来て、他の子どもたちが何をしているのかをさっと見回してから、かなと同じように折り紙を手に取り蛇腹折りはじめる。かながせんすをパタパタとあおぎながら、テーブルを離れ、保育者に見せに行くと、保育者が「うわー、涼しそう。見て、かなちゃん。つなげたんだ」と周りにいたみのりやあやめに言う。すると、周りにいた幼児がかなとかなのつくったせんすを見る。まいが保育者に「まいね、ずっとこうやってせんすつくってたよ」と言い、素材かごからビニールのシートを取って「これでもうちわつくる」と言うと、さとこが「さとこはせんす」と言う。</p> <p data-bbox="225 1010 643 1039"><ななこ-みのり、さとこ-まいの製作></p> <p data-bbox="225 1061 1417 1238">少し離れていたところにいたななこは、まいたちのつくる様子を見て、素材かごから同じビニールのシートを取り出し、同じように折っていたが、うまく折れなかったため、ねじってリボンのような形にしていく。それを見たみのりも、同じようにビニールのシートをねじり、服に貼りつけていく。みのりとななこは、手首や指にもリボンを貼っていく。</p> <p data-bbox="225 1261 643 1290"><「つくったモノで遊ぶ」目的の共有></p> <p data-bbox="225 1312 1417 1541">みのりは、自分でつくったリボンを手首に貼り付け、ななこににこにこしながら見せる。すると、ななこは、服に貼った自分のリボンをものりに見せ、みのりと目を合わせ、うなずきながら「同じだね」と言う。そして、③ななこが保育者に向かって、大きな声で「みのりちゃんと、アイドルごっこする」と言うと(28'55")、保育者は「そうなの。いつものやつね」と答える。それに対し、みのりが「舞台」と叫ぶと、保育者は、「舞台ここにつくっていいよ。もうみんなでつくれるじゃん」と言って、保育室の端のスペースを指さし、「この椅子使っていいよ。ここ舞台にしていいよ」と応じる。</p> <p data-bbox="225 1563 619 1592"><舞台づくりからアイドルごっこへ></p> <p data-bbox="225 1615 1417 1843">すると、ななことみのりは、一緒に椅子で舞台をつくりはじめ、みのりが「アイドルが準備してまーす」、ななこが「アイドルはじまりますよー」とにこにこしながら言う。その後、みのりとななこがいすの上に立つと、まいとさとこは、自ら「おきゃくさん」と言いながら舞台の前のいすに座り、みのりとななこの方を見る。保育者が電気を消し盆踊りの音楽を流すと、みのりとななこが歌いながら踊りだす。そして、みのりは「みのりはアイドル」と満面の笑みで言う。</p> <p data-bbox="225 1865 504 1895"><さとこのリボンづくり></p> <p data-bbox="225 1917 1417 1991">さとこは、みのりが「みのりはアイドル」と言うのを聞き、自分もアイドルがしたくなったのか、「ねー、さとこも、リボンつくってるから待ってて」と言って、製作コーナーに行き、リボンをつくりはじめる。</p>		

事例3では、「つくる」活動から「つくったモノで遊ぶ」活動への移行が見られた事例である。しかし、「つくる」活動を行っている時点では、「つくったモノで遊ぶ」目的を幼児間で共有していたわけではない。ななこは製作コーナーにいる幼児らの模倣をしようと、ビニールシートを蛇腹折りにして‘せんす’をつくらうとしたが、うまく折れなかった。そのため、素材の特性に応じてつくるモノを‘リボン’に変え、そのつくったモノを生かすために自分の体に貼って飾っている。ここでは、幼児側の目的ではなく、他児の模倣とモノの特性に応じる形で「つくる」活動が進んでいる。そして、ななこの‘リボン’づくりを模倣したみのりが、同じモノをななこに見せることで、それまで何度も遊んだ経験があったと思われる「アイドルごっこ」をするという目的が生まれ、下線部③で、保育者に宣言することで幼児間で共有され、実際にその遊びが行われている。ななことみのりの間では、下線部③で、「つくったモノで遊ぶ」目的が共有されていると言える。そこで、下線部③の発話の前後10分ずつの計20分のCORDTRA diagramを図7-5に示し、分析する。

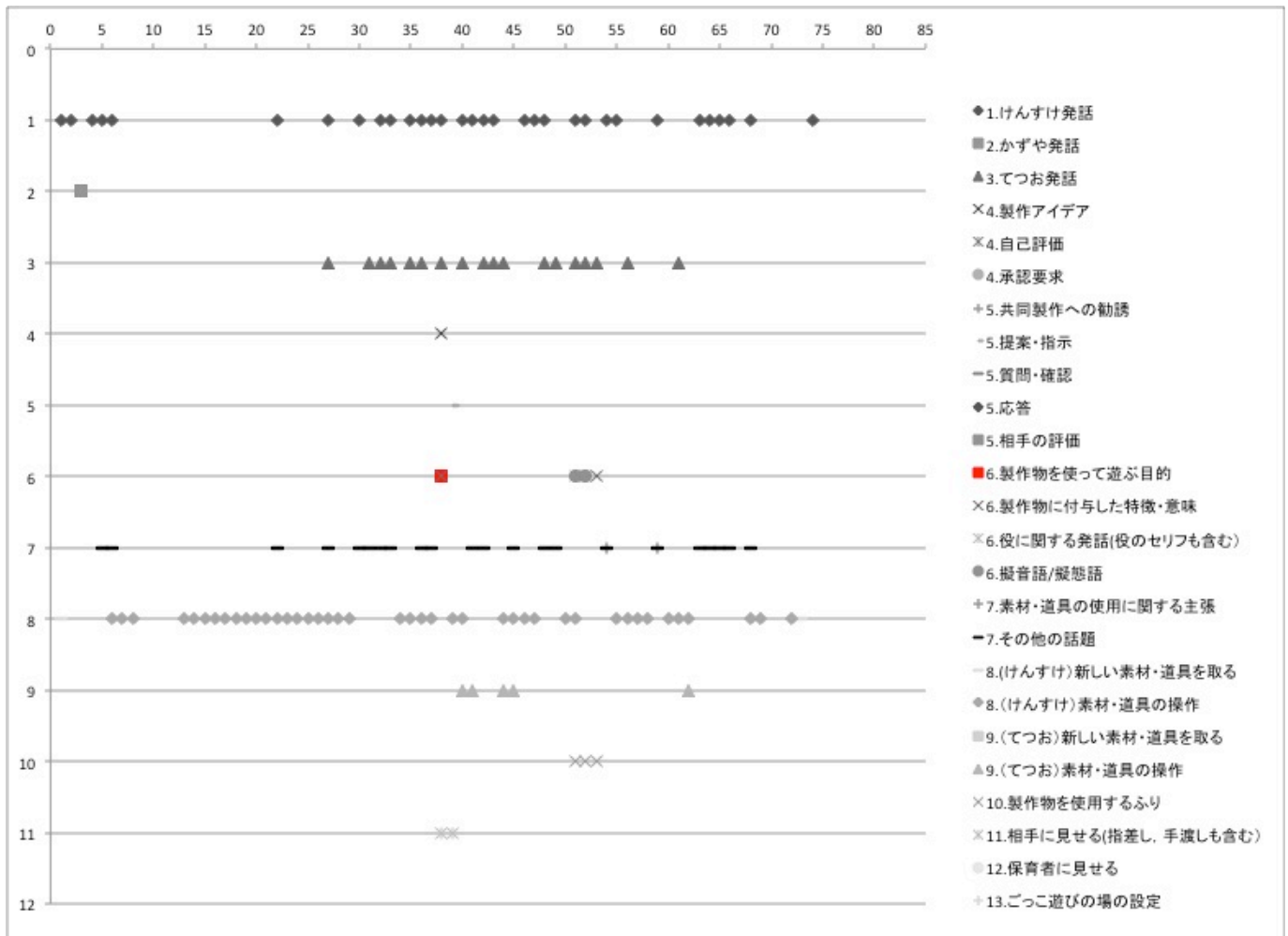


図 7-5 事例 3 の CORDTRA diagram

図 7-5 の 10 列と 11 列より、ななことみのりは第 28 時点から素材・道具を操作し、ビニールシートを使ってリボンをつくっている。1 列と 2 列より、第 32 時点からななことみりの間で会話が交わされ、14 列と 15 列より第 22,29,40 時点で製作物を使用するふりおよび製作物を「見せる」行動が生起している。そして、第 42 時点で製作目的が共有されている。すなわち、製作、会話、製作物を使用するふり、「見せる」行動という順序で、「アイドルごっこをする」という製作目的が生まれ、共有されている。この第 28 時点前後から第 42 時点前後までのななことみりの相互作用から、製作目的が共有されるまでの微視発生的プロセスを検討するために、事例 1,2 同様、ビデオ記録を静止画にし、個人情報保護のために輪郭をぼやかす加工を施した画像を時系列に並べ、図 7-6 に示す。

[1]25'32" (時点 28) まいがビニールシートを手を取ったのを見て、少し遠くにいたななこが製作コーナーに近づいてくる。



[2]25'35" (時点 28) ななこが、まいとさとこの間に入り、まいと同じビニールシートを手取る。



[3]25'45" (時点 29) ななこがビニールシートを蛇腹折にしようとするが、うまく行かない。みのりがななこの方を見ながら、製作コーナーに近づいてくる。



[4]26'12" (時点 30) みのがななこの隣に立ち、ななこが使っているものと同じビニールシートを手取る。



[5]26'26" (時点 31) みのが、ななこがリボンをついているところを見ながら、同じようにリボンをつくる。



[6]26'49" (時点 33) みのが、ななこと同じようにつくったリボンを、向かい側に立っているななこにニコニコしながら見せる。



[7]27'33" (時点 36) ななこは、ビニールシートでつくったリボンを次々に自分の服に貼って、飾り付けていく。



[8]27'49" (時点 37) みのがななこの側に近づき、手首に貼り付けたリボンを見せ、笑いあう。



図 7-6 ななことみのりが「アイドルごっこ」という製作目的を共有するプロセス

[9]28'33" (時点 40) 製作コーナーに戻り、互いの手首に貼り付けているリボンを見せ合って、「同じだね」と言い、ニコニコと笑っている。



[10]28'55" (時点 41) 保育者が「外で水遊びしようか」と他児と話している声が聞こえたためか、ななこが保育者の方を向き、大声で「みのりちゃんと、アイドルごっこする」と告げる。



[11]29'04" (時点 42) ななこがみのりの隣に行き、一緒にビニールシートでリボンをつくり、手首や服に貼っていく。



[13]29'10" (時点 42) 近くを通りかかった保育者にななこが「みのりちゃんとアイドルごっこする」と言う。



図 7-6 ななことみのりが「アイドルごっこ」という製作目的を共有するプロセス (続き)

図 7-6 より、ななことみのりが「アイドルごっこをする」という製作目的を言葉で共有するまでには、以下のプロセスがある。第 28～29 時点では、ビニールシートを蛇腹折にしている他児の横に立ち、同じく、蛇腹折りにしようとするが、うまく折れない[1～3]。その様子を見ていたみのりは、ななこと同じ素材を手に取り、ななこがリボンをつくっているのを見て、同じリボンをつくり[4～5]、ななこに見せている[6]。ななこが、ビニールシートでつくったリボンを服に貼って飾りにすると[7]、みのりも自分の手首に貼って飾りにし、「同じだね」と言いながら、互いのリボンを見せ合っている[8～9]。このように、「リボンをつくる」、「そのリボンを体につけて飾る」、「飾ったリボンを見せ合う」という中で、ななこに「アイドルごっこ」という「つくったモノで遊ぶ」目的の着想が生まれ、第 41 時点で保育者に告げていると考えられる。その後も、ななことみのりは、「リボンをつくる」、「リボンを体につけて飾る」「飾ったリボンを見せ合う」を繰り返す、第 42 時点では、ななこが再び保育者に「みのりちゃんとアイドルごっこする」と告げている。

以上のように、事例 3 では、幼児がつくりはじめたりボンが形になり、同じような形のリボンを体に飾り、それを「同じだね」と見せ合うという形で、モノの完成→モノの使用→幼児同士で見せ合う→（視覚的なイメージの共有）→「つくったモノで遊ぶ」目的の共有という順序で、製作目的が言葉で共有されたと考えられる。

(2)Ⅲ期における製作目的の共有プロセス

事例 4 は、「感覚タイプ」と想定されるななこが他児と製作を行うⅢ期の事例である。事例 4 の流れは、以下の通りである。

事例 4	3 月 7 日（ビデオ記録の継続時間 42' 38"）
<p><ななこがまきに自分とは別のモノをつくるよう指示></p> <p>製作テーブルの席に、ななことまきが隣に並んで座っている。ななこが素材の入ったかごから、ボール紙を取り、それを丸めて、端をセロハンテープでとめる。それを見たまきも、同じようにする。すると、ななこが「なんで見るの？まきちゃんが好きなのつくっていいんだよ。ななこも好きなのつくるから、まきちゃんも好きなのつくって」と言う。ななこがボール紙を丸めたものの中に四角い色画用紙を入れて、セロテープを貼ろうとすると、まきも同じようにしようとする。それを見たななこが「ちがうのをつくって」と言う。まきはしばらく何もしなかったが、ボール紙でつくった筒に色画用紙を巻きつけ、セロテープでとめる。ななこは、まきが自分でつくっているのをじっと見る。</p> <p><ななことまきで同じモノをつくる></p> <p>ななこは、ボール紙でつくった筒に気泡緩衝材を丸めたものを貼り付け、④まきに見せて「<u>ねえ、まきちゃん、これつくる？</u>」と尋ねる（8' 54"）。まきは「うん」と言い、ななこが気泡緩衝材に色を塗り始めると、まきも色を塗り始める。そして、二人で話しながら、同じモノをつくる。</p>	

事例4では、当初、ななこがまきに対し、自分とは異なるモノをつくるように言っていたが、実際にまきがななことは別のモノをつくりはじめると、下線部④で、ななこの方から「ねえ、まきちゃん、これつくる？」と協働製作に誘い、二人で同じモノをつくる製作が始まる。事例4は、製作物を使用した遊びへの発展は見られず、その場にある素材を使ってななことまきが二人で製作を続ける事例である。ここで、ななことまきが、同じモノをつくるという製作目的を共有し、協働製作するに至るまでの微視発生的プロセスを検討するために、事例開始から下線部④の発話後10分の約19分のCORDTRA diagramを図7-7に示す。

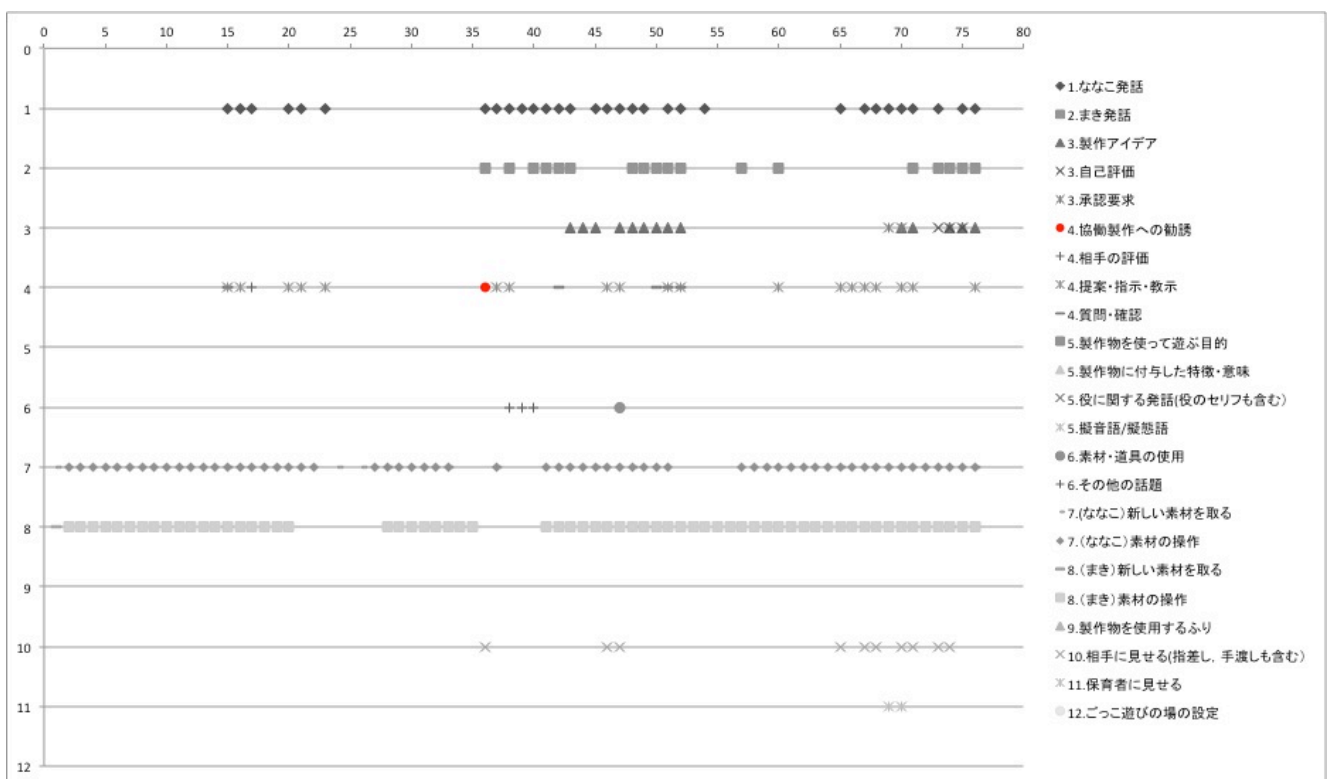
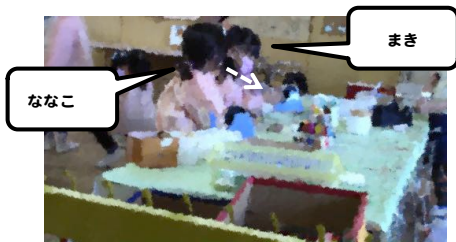


図 7-7 事例4のCORDTRA diagram

図7-7より、第36時点で協働製作への勧誘とその承諾が成立して以降、1・2列のななことまきの発話が多くなっている。そして、3列の自分の製作に関する発話や4列の協働製作に関する発話のも増えている。事例4は、「つくったモノを使用する遊び」には発展しないものの、その場にあるモノを使って協働製作が進んでいると考えられる。そこで、第36時点での協働製作の開始から、ななことまきの間での相互作用の頻度が高くなる第52時点前後までに、どのように協働製作が行われているかを検討するために、事例1~3同様、ビデオ記録を静止画にし、時系列に沿って並べ、図7-8に示す。

[1]8'45" (時点 36) まきが一人で製作しているのを、ななこが隣でじっと見ている。



[2]8'55" (時点 36) ななこが自分の製作物をまきの前に差し出し、「ねえ、まきちゃん、これつくる？」と尋ねる。まきが「うん」と答える。



[3]9'11" (時点 37) ななこは、気泡緩衝材を丸めたものにマジックで色を塗りながら、「まきちゃんもつくったら？」と言う。



[4]9'20" (時点 38) ななこは、自分の爪にマジックで色を塗り始め、「ねえ、まきちゃんも付け爪する？塗らない？」と言って、自分の爪をまきに見せる。すると、まきも「塗ろう」と言って、自分の爪に色を塗り始める。



[5]9'38" (時点 39) 二人とも、自分の爪にマジックで色を塗る。



[6]10'09" (時点 41) ななこが笑みを浮かべながら、まきにひそひそ声で「おかあさんに言っちゃだめだよ。言っちゃったらしょうがないけど」と言いながら、爪に色を塗る。



[7]10'25" (時点 42) ななこが「まきちゃんはさ、何か面白いこと考えたりする？」ときくと、まきは「うん」と言って、自分の製作物を持って、「これは何色にしようかな、ピンク」と言って、ピンクの油性マジックを手にする。



[8]10'46" (時点 42) ななこが、「そしたら」と言いながら、筒に茶色の色画用紙を巻きつけ、「それで、これに」と言って、素材かごから毛糸を取る。



図 7-8 ななことまきが同じモノを製作するプロセス

[9]11'29" (時点 46) ななこは「まきちゃん、見て。こういう風にしていってもいい」と言って、筒にひもを巻きつける。



[10]11'46" (時点 48) まきも、「そして、それから反対側」と言い、筒に気泡緩衝材を巻きつけ、それをななこが見る。



[11]12'07" (時点 49) まきは、「今度は緑」と言って、緑の油性マジックを取る。



[12]12'41" (時点 51) ななこは気泡緩衝材を丸めたモノに色を塗りながら「全部塗らなくていいの?」とまきに尋ねる。まき「いいよ」



[13]12'51" (時点 52) ななこ「だいたい塗ればいってこと?」、まき「うん、どっちでもいいから」ななこ「まきちゃんは全部塗るの?」まき「うん」



図 7-8 ななことまきが同じモノを製作するプロセス (続き)

図 7-8 より、ななこは「自分とは違うモノをつくって」と言ったまきが、実際に、まき自身のアイデアで製作をしているのを注視した後[1]、自分の製作物をまきの前に差し出し、「まきちゃんも、これ、つくる？」と尋ねる。そして、まきが「うん」と答えると [2]、二人で同じモノをつくる協働製作が始まる。ななこは、まきに「まきちゃんもつくったら？」と言って、同じモノをつくるよう促す [3]。それ以降は、爪を油性マジックで塗ったり [4~6]、製作のアイデアについて会話したりしているが [7~8]、自分の製作アイデアについて相手に伝える際、しばしば、「見て。こうやってもいい」と言って、相手も自分と同じモノをつくるように教示したり [9]、「全部塗らなくていいの」と尋ねて相手と同じ製作をしているかどうかを確認している [12~13]。事例 4 では、一度も、つくっているものの名称（モチーフ）についての発話はなされない。その場にある素材や道具を用いて、遊び相手とやりとりをしながら探索的に製作をしていると言える。

ななこが嗜好する表現スタイルは、「感覚タイプ」と考えられ、素材を見たり、素材をいじったりするうちに、次のアイデアを思いつくことが表現の特徴である。感覚的な遊びを好み、安定・表出・探索といった活動を好むため、製作物も感覚的で創発的であるという特徴を持つ。事例 4 で、ななこは、日常的に親しい関係にあるまきとともに、何をつくるかを先に決めず、製作コーナーにある素材を変形し、道具を操作する中で探索的に製作を進めている。その点で、I 期で観察された事例 3 に比べ、ななこの嗜好する表現スタイルが顕著に発現していると言える。

第4節 考察

本章では、幼児の個性に応じて製作目的の共有プロセスにどのような違いが見られ、製作目的を共有する際の言語的・非言語的相互作用のあり方がどのように異なるのかを明らかにすることを目的に、「表現スタイル」の嗜好が異なると想定される幼児 2 名の事例の時期的相違を分析してきた。その結果、以下のことが明らかになった。

対象児けんすけの嗜好する表現スタイルは「ものタイプ」、ななこは「感覚タイプ」と想定されるが、両者の I 期の事例で製作目的を共有する微視発生的プロセスには、共通する点があった。すなわち、両事例ともに、製作物の完成に伴い、幼児がその製作物を使用する動作や飾り付けをし、その後で、言葉で製作目的を共有するというプロセスである。言葉での製作目的の共有の前に、素材を変形し、製作物を完成させるという段階があり、その後、その製作物を使用する段階があった。製作物というモノの視覚的特徴および製作物を使用する動作や行動が、遊びの具体的なイメージを生じさせていると考えられる。このような I 期の共通点により、ごっこ遊びに関する先行研究において、学年開始当初はモノの視覚的・物理的特徴に規定された見立てが主流

であるという知見と同様の結果が、製作においても見られたと言える。ただし、製作においては、モノそのものというより、モノに対し幼児が変形を加えた結果、モノがほぼ完成したことで、そのモノから遊びのイメージを得ているという点で、ごっこ遊びとは異なる。

一方、Ⅲ期では、「ものタイプ」と想定されるけんすけは、製作開始前から頭の中にあつた製作目的を他者に言葉で伝えていた。製作も、幼児と協働で進めるというより、幼児がほぼ一人で自分の構想を実現していく形で製作が進められていた。このような遊びの展開は、ごっこ遊びに関する先行研究において、9月以降には遊びのストーリーに沿って、モノの視覚的・物理的特徴に依存せず見立てを行っていたという指摘と一致する。対して、「感覚タイプ」と想定されるななこは、Ⅲ期の事例においても、何をつくるかを製作前には決めず、製作コーナーにある素材を変形し、道具を操作する中で探索的に製作を進め、素材や道具を操作する動作を行ううちにアイデアを思いつき、他児に見せたり教えたりする中で協働製作を進めていた。このような展開は、ごっこ遊びの先行研究の知見とは相反するものである。

このことから、製作では、発達に伴ってモノの視覚的・物理的特徴に依存せずに見立てを行い、製作目的を共有する際にも非言語的行動に比べ言語的行動が多くなるという一方向的な変化ではなく、幼児個人の嗜好する表現スタイルの特徴が活動の展開に影響することが示唆された。

第Ⅲ部 総合考察

第8章 総合考察

本研究は、幼児が他者との相互作用を通して造形表現を行うプロセスを、視覚的位相・身体的位相・言語的位相という3つの位相での相互作用から検討することを目的とした。

第1章では、第1節で、遊び場面における製作コーナーでの廃材などを用いた製作を研究対象とし、幼児個人の「内から外へ」の方向で捉えられる表現だけでなく、他者やモノといった環境との社会的相互作用を通してなされる造形表現を検討する意義を述べた。第2節では、遊びが行われる文脈を含めて製作を捉えるための理論的枠組みとして、社会文化的アプローチの視座に立ち、モノを介した幼児と他者との「媒介された行為」として製作を捉えることについて言及した。第3節では、乳幼児期から児童期にかけての製作研究の知見を概観し、課題を整理した。本研究の目的として、幼児期の協働製作を可能にする相互作用の諸位相とその機能の同定がある。そこで、第4節では、本研究の分析枠組みとして、言語的位相、視覚的位相、身体的位相という3つの位相での相互作用を分析視点として、研究を行うことについて述べた。具体的には、言語的位相での相互作用として、①「つくる」目的と「つくったモノで遊ぶ」目的という二つの製作目的の発話とその応答による共有、②幼児が見立てた対象であるモチーフに関する発話とその応答による共有、視覚的位相での相互作用としての③注視、身体的位相での相互作用としての④身体的位置取りや向きといった身体配置、⑤幼児が他者にモノを「見せる」という身体動作、の5つの分析視点について説明した。そして、第5節で、協働製作を可能にする諸位相での相互作用の機能と、それらの相互作用を通してなされる製作プロセスを明らかにするために、以下5つの研究課題を先行研究より導出した。すなわち、①言語的位相での協働製作の成立過程を明らかにする、②他児の製作物の注視を通して幼児が独自の表現を行うプロセスを明らかにする、③幼児がモノを「見せる」行為の機能を明らかにする、④幼児間の関係性の変化に伴う「見せる」行為の機能および製作プロセスへの影響の時期的相違を明らかにする、⑤「つくる」目的と「つくったモノで遊ぶ」目的という製作目的の共有プロセスの時期的相違を明らかにする、という5点である。これらを検討するにあたり、本研究では、参与観察、微視発生的分析、ビデオ記録を用いた分析という方法を実施することを第2章で述べ、研究協力園や観察の期間・場面の詳細について説明した。

以下では、第1章で述べた5つの研究課題について検討した第3章から第7章で得られた知見を整理し、意義を述べた上で、総合的考察を行う。

第1節 各章の総括

1. 第Ⅱ部のまとめ

第Ⅱ部では、幼児が他者との相互作用を通して表現を行うプロセスを、視覚的位相・身体的位相・言語的位相という3つの位相での相互作用から検討した。

(1) 第3章の知見のまとめ

第3章では、研究課題①言語的位相での協働製作の成立過程を明らかにするために、4歳児クラスの6ヶ月間の参与観察で、他児にモチーフ発話を行わない事例(4事例)と行う事例(2事例)が観察されたきいち(観察開始時4歳9ヶ月)の事例間の相互作用の相違を分析した。そこから、幼児が他児と言葉を交わしながら協働で製作を行うようになるまでに、身体的位相、視覚的位相でどのような相互作用が幼児間で交わされているのかを検討した。

その結果、モチーフ発話を行わない4事例では、他児の隣への身体の位置取り、他児の製作物の注視、他児にモノを「見せる」という身体動作が見られたのに対し、モチーフ発話を行う事例では、それらに加え、幼児は他児へのモチーフ発話を行い、他児のアイデアを採り入れた上で、独自の表現を行っていた。これより、他児の隣に位置取り、視野を接近させた幼児は、他児の製作物の注視を通して、製作に関する情報を視覚的に共有し、他児の意図を理解すると考えられる。そして、モノを「見せる」という身体的動作により、自他の注意を自分の製作物に向け、共同注意を操作していると考えられる。他児の製作物を注視することとも関連して、自他の製作物を見たり、見せたりするという視線の操作により、自他の意図を視覚的に共有していると考えられる。その後、幼児がつくろうとしている対象に関するモチーフ発話を行い、明示的に表現の意図が共有される中で、製作手段や素材についての他児のアイデアを採り入れ、表現の着想を得ることが示された。以上より、身体的位相・視覚的位相での相互作用が交わされてから、言語的位相での相互作用が成り立ち、他児の製作から表現の着想を得ることが示唆された。そこで、第4章では、他児の製作から表現の着想を得るプロセスについて詳細に検討することとした。

(2) 第4章の知見のまとめ

第4章では、幼児の製作において共起する諸位相での相互作用のうち、視覚的位相での相互作用に焦点を当て、研究課題②他児の製作物の注視を通して幼児が独自の表現を行うプロセスを明らかにするために、幼児が他児の製作物を注視した後に独自のモチーフを生成するプロセスを、幼児の注視方向と幼児が採り入れた製作要素に着目して分析した。

その結果、以下2点が知見として得られた。第1に、幼児が他児との相互作用を通

してモチーフを生成するプロセスには、相手の製作物を注視することによって相手の製作におけるアイデアの新奇性に気づき、そのアイデアを実現した素材や製作手段の情報を視覚的に取得した上で、同じ素材を見て、他児とは異なる自分独自のモチーフに変えるというプロセスが見られた。そして、そのプロセスには、互いの製作物から注視を離すことで、注意を転換させる時間があることが見出された。このような時間は、注意を製作からいったん離れた後、幼児が再び素材と出会い、遊び相手とは異なる自分の視点を通して素材を別の何かに見立てるための時間と捉えることができ、幼児が「視覚的思考」(Arnheim, 1969)を行っている可能性が示唆された。創造性の先行研究においては、アイデアが生まれる創造プロセスは、準備期、孵化期、啓示期、実証期から構成されると考えられ、情報を集めて採り入れる準備期とアイデアを思いつく啓発期の間に、数分から数年におよぶ孵化期と呼ばれる時間があると言われてきた(Ariety, 1976/1980)。その孵化期の間に、準備期で集めた情報が何らかの形で吟味されアイデアの生成にいたることが示唆されている。第4章で行った注視方向の分析より、社会的相互作用を通じた幼児の表現プロセスでも、極めて短時間であるが類似の現象が見出せたと言える。ただし、幼児期の特性として、長期間での準備期、孵化期、啓示期というより、注意の集中と転換により視覚的情報を処理し、独自の表現の意図を生成していると考えられる。

第2に、「つくったモノで遊ぶ」目的が共有される事例と共有されない事例の2事例の相違から、製作全体に影響を与えるような目的が言葉で共有されていた場合の方が、モチーフは生成されやすく、モチーフの連鎖が生起する可能性があることが示唆された。モチーフ生成の連鎖は、幼児のモチーフを伝える発話によって、注視を他児の製作物に向けた幼児が、その製作物から製作方法に関するアイデアを採り入れ、自分独自の新たなモチーフを生成するということを繰り返す中で行われていた。幼児は、モチーフ発話により、他児の注意を喚起し、同じモノへの注視を集める中で、共同注意を操作していると考えられる。そこで、第5章では、他児の注意を喚起し、上記の「視覚的思考」を促す行為として、幼児がモノを「見せる」行為について検討を行った。

(3) 第5章の知見のまとめ

第5章では、幼児の製作において共起する諸位相での相互作用のうち、特に身体的位相での相互作用に焦点を当て、研究課題③幼児がモノを「見せる」という身体行為の機能を明らかにするために、4歳児2クラスで観察された製作事例から、幼児が他者にモノを「見せる」行為を抽出して1回とカウントし、カテゴリーに分類した。また、時期により異なる「見せる」行為の特徴を探るため、1年を3期に分けて、各時期での傾向を分析した。

その結果、以下 2 点が明らかになった。第 1 は、製作場面に固有の「見せる」行為の機能として、大きく分けて＜製作結果の報告＞と＜製作過程での交渉＞という 2 つの機能があり、相手が保育者か他児かにより、「見せる」行為のもつ機能は異なることが明らかになった。保育者に対しては、製作後に、「見せる」行為を通して製作がよくできたことや予想外になったことを伝える＜製作結果の報告＞の比率が高い傾向にあったが、他児に対しては、製作方法について提案や確認をするというように、＜製作過程で交渉＞する傾向にあった。

第 2 は、「見せる」行為の相手と機能が、時期により異なる特徴を示し、学年開始期は保育者に向けられる比率が高かったのに対し、学年の最終期では、保育者より他児に向けられる比率が高いことが示された。また、他児に向けた「見せる」行為の機能の時期的相違として、学年開始期では＜製作結果の報告＞をしている比率が高いが、学年最終期ではその比率が低いことが示され、「見せる」行為の機能が、「見せる」側の幼児にとって一方向的な伝達行為であったものから、双方向での意見調整・合議という交渉行為へと変容したことを示唆していると考えられる。このような「見せる」側の幼児にとっての機能の変化の一要因として、幼児間の関係性の変化にあると考え、第 6 章では、対象児 2 名に限定し、事例記述により「見せる」側の幼児の「見せる」行為の機能の変化および、関係性の変化に伴い「見せられる」側の幼児の製作プロセスにどのような変化があるのかを第 6 章で検討した。

(4)第 6 章の知見のまとめ

第 6 章では、幼児の製作において共起する諸位相での相互作用のうち、特に身体的位相での相互作用に焦点を当て、研究課題④幼児間の関係性の変化に伴う「見せる」行為の機能および製作プロセスへの影響の時期的相違を明らかにするために、第 5 章で対象とした 4 歳児のうち、全 3 期で他児に向けての「見せる」行為が観察されたななことりょうたという 2 名の事例を質的に検討した。

その結果、以下の 2 点が明らかになった。第 1 に、幼児間の「見せる」行為は、親しい関係にある幼児同士で交わされることが多いことが示唆された。第 2 に、幼児間で自己主張をし合える親密な関係が形成された学年最終期に、幼児は、相手の製作意図に同調して模倣するのみでなく、相手のアイデアを採り入れた上で、自分の発想を付加し、表現を生成していた。一方、同じ学年最終期でも、「つくったモノで遊ぶ」ことが目的の製作の中では、相手と同じモノを模倣してつくり、遊びに参加するための「見せる」行為が見られたことから、製作目的が「つくる」ことにあるのか、「つくったモノで遊ぶ」ことにあるのかで、「見せる」行為により生じる製作プロセスが異なることが示唆された。そこで、第 7 章では、製作目的の共有に焦点を当て、時期により「つくる」目的と「つくったモノで遊ぶ」目的がどのように共有され、「つくる」活動と「つくっ

たモノで遊ぶ」活動が展開しているのかを検討した。

(5)第7章の知見のまとめ

第7章では、幼児の製作において共起する諸位相での相互作用のうち、特に言語的位相での相互作用に焦点を当て、研究課題⑤「つくる」目的と「つくったモノで遊ぶ」目的の共有プロセスの時期的相違を、幼児の表現における個人差に考慮して明らかにするために、槇(2003)を参照し、「表現スタイル」の嗜好が異なると想定される幼児2名の事例について質的に考察した。分析方法として、第2章第1節で述べたAsh(2007)の方法に基づき、事例をマクロからミクロまでの3つの水準で記述し、微視発生的分析の分析単位を定めるためのツールとしてCORDTRA diagram(Chronologically-Ordered Representation of Discourse and Tool-Related Activity ;Hmelo-Silver, 2003; Hmelo-Silver, et al., 2008;Hmelo-Silver, et al., 2009)を作成した。さらに、CORDTRA diagramに基づき、「つくる」目的と「つくったモノで遊ぶ」目的共有における重要な局面を導出し、分析単位事例としてビデオ静止画を用いて、詳細に分析した。

その結果、ごっこ遊びの先行研究で示されているように(宍戸ほか, 1995;秋田・増田, 2001), 学年開始期はモノの視覚的・物理的特徴に規定された見立てが主流であり、非言語的な相互作用により製作目的を共有していた。しかし、学年最終期には、ごっこ遊びの先行研究で指摘されるような、幼児の発達に伴ってモノの視覚的・物理的特徴に依存せずに見立てを行い、製作目的を共有する際にも非言語的行動に比べ言語的行動が多くなるという一方向的な変化ではなく、幼児個人の嗜好する表現スタイルがより顕著になるという形で、時期により異なる特徴が見られることが示された。

2. 第Ⅱ部の意義

以上のように、第Ⅱ部では、主に4歳児クラスの製作コーナーでの製作場面において、幼児が他者の相互作用を通して表現を行うプロセスを、視覚的位相・身体的位相・言語的位相の3つの位相での相互作用に着目して検討した。次頁に示す図9-1は、前節で述べた本研究の知見を踏まえ、活動が行われる文脈状況において、視覚的位相・身体的位相・言語的位相での相互作用を通してなされる造形表現を図示したものである。以下では、図9-1に基づきながら、第1章で論じた先行研究に照らした本研究の意義として、次の4点を指摘する。

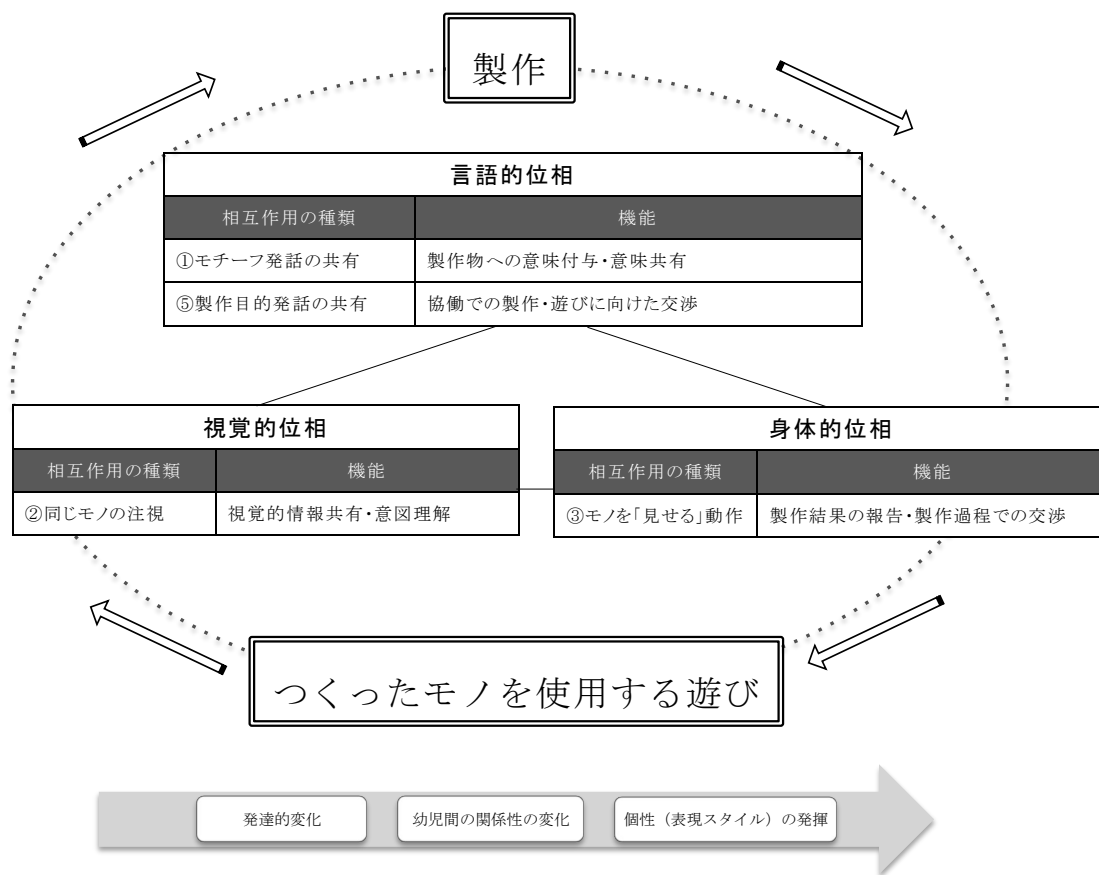


図 9-1 他者との相互作用を通じた幼児の造形表現

第 1 に、幼児期の協働製作における相互作用の位相として、視覚的位相・身体的位相・言語的位相を見出し、それぞれの位相での相互作用がどのように働き、共起的・相互補完的に幼児と他者との相互作用を支えているかを明らかにしたことである。児童期の協働製作に関する研究では、会話だけでなく、身体的動作が協働製作を進める上で重要であることが示されていた(Kangas, et al., 2013)。しかし、指をさす動作や形、大きさを表す動作など、手の動きを中心とした身体的動作に焦点が当てられていた。第 4 章では、幼児が他児の製作物を「注視」という視覚的位相での相互作用に焦点を当て(図 9-1 中の②)、他児の製作物の注視を通して独自の表現を行うプロセスを明らかにしている。その点で、言語的位相や身体的位相だけでなく、視覚的位相での相互作用が幼児の造形表現の基盤にあり、「視覚的思考」が行なわれていることを示す知見を提示できたと考える。そして、第 5 章・第 6 章では、「見せる」という身体動作に着目したことで(図 9-1 中の③)、幼児は自分の製作物を見せることで、他児の注視を自分の製作物に向けて、上記の「視覚的思考」を喚起し、自他の共同注意を操作して協働製作を行っていることを示した。モノを「見せる」行為は、協働製作を進める方略の一つに挙げられていたものの(Roden, 1999)、製作場面でどのように機

能しているのかについては、詳細に明らかにされていなかった。また、共同注意のメカニズムは、乳児期の実験場面での研究が中心であり、同年齢の幼児が集団で過ごす保育の場で、どのような働きをしているかについての研究は希少であったが、本研究では、4歳児クラスの縦断的観察研究により、幼児期の共同注意を操作する「見せる」という行動の機能を明らかにした。以上のように、共起する相互作用の諸位相を明らかにしたことで、協働製作における非言語的位相での相互作用について、新たな知見を加えたと考えられる。

第2に、製作と「つくったモノを使用する遊び」の関連および2つの活動展開における時期により異なる特徴について実証的に明らかにしたことである。本研究第4章では、4・5歳の幼児間では、「つくったモノで遊ぶ」目的を共有している場合の方が、モチーフをより多く生成することを示し、「つくったモノで遊ぶ」見通しを持つことで、幼児は表現を生み出しやすい可能性が示された。このような、製作における「つくる」活動と「つくったモノで遊ぶ」活動の展開については、製作の発達段階に関する研究で共通の段階が示されており、乳幼児のモノの扱いが「感覚運動的な扱いから描写的・象徴的扱い」へ、「モノによって行為を誘発される段階から行為のためにモノを選択する段階」（高橋，1984）へと進むことと並行して、4歳から5歳にかけての年齢で、モノの物理的特徴・視覚的特徴から発想してつくる段階から、つくったモノで遊ぶために目的をもってつくる段階へと移行する時期とされてきた（長坂，1977；花篤・山田・岡，1990；吉田，1991）。この点に関して、第7章では、「つくる」活動と「つくったモノで遊ぶ」活動の展開の時期により異なる特徴を、製作目的の共有プロセスに着目して検討した（図9-1中の⑤）。その結果、学年開始期と学年最終期の製作では、同一児でも製作目的の共有プロセスに相違が見られるが、ごっこ遊びの先行研究で指摘されるような（宍戸ほか，1995；秋田・増田，2001）、幼児の発達に伴ってモノの視覚的・物理的特徴に依存せずに見立てを行い、製作目的を共有する際にも非言語的行動に比べ言語的行動が多くなるという一方向的な変化ではなく、幼児個人の嗜好する表現スタイル（楨，2003）がより顕著になるという形で、時期により異なる特徴が見られることが示された。これより、幼児の発達に伴って、モノの物理的特徴・視覚的特徴から発想してつくる段階から、つくったモノで遊ぶために目的をもってつくる段階へと移行するという一方向の変化ではなく、幼児の嗜好する「表現スタイル」によっては、学年最終期であっても、モノの物理的特徴・視覚的特徴から発想して探索的に「つくる」活動が行われることが示された。幼児の製作プロセスは、発達により変化するだけでなく、幼児間の関係性の変化や幼児の自己主張や自己発揮に従って、幼児が嗜好する「表現スタイル」の影響が強くなる可能性が示唆された。以上のように、先行研究で示されていた遊びと造形表現の活動展開が、必ずしも一方向的な発達の変

化をたどるものではなく、幼児間の関係性の変化や「表現スタイル」といった個性の発揮により変容するものであることを示した。

第3に、第2の意義と関連し、日常の自由遊びの中で行われる造形表現を対象としたことで、他者との関係性に基づいた相互作用を通してなされる幼児の造形表現のプロセスを明らかにしたことである。日常の遊び場面での表現では、他者との関係性の中で模倣が幼児間のイメージの共有を促進し、共感的理解を深める働きがあること（奥,2010;2011）や、認知的な問題解決より、自分のアイデンティティをどのように位置づけ、相手との関係を取り結ぶかという社会的実践の方が重要な意味を持つ場合があることが指摘されてきた（Carr, 2000）。このような先行研究の知見に加え、本研究第3章では、一人で製作をしていた幼児が、他児と言葉を交わして協働で製作を行うまでの長期的プロセスを明らかにし、本研究第6章では、4歳児クラスの1年間の縦断的観察研究より、1年間における同一クラスの幼児間の関係性の変化に伴い、幼児の「見せる」行為の機能と、「見せられた」側の幼児の製作プロセスの時期により異なる特徴を明らかにした。以上のように、遊びにおける造形表現を捉える上では、幼児間の関係性とその変化を考慮する必要があることを示した。

第2節 本研究の理論的意義と限界

本研究は、幼児期の造形表現に関する先行研究、特に乳幼児期から児童期にかけての製作に関する先行研究、幼児期の協働に関する先行研究の知見から導出した分析視点を用いて、4・5歳児クラスの幼児の他者との相互作用を通じた幼児の造形表現プロセスの特徴を分析し、幼児期の表現や創造性のあり方について検討してきた。これら3つの観点から、本研究の理論的意義とその限界について述べる。

第1に、幼児期の造形表現研究としては、図9-1に示したように、幼児の具体的な「発話」や「行為」といった他者との言語的・非言語的相互作用に焦点を当て、幼児の造形表現がなされるプロセスを明らかにした。従来の造形表現研究は、造形表現を幼児個人の「内から外へ」の自己表現として捉えてきた。これに対し、本研究では第1章第2節で論じたように、社会文化的アプローチに基づき、造形表現を、モノに「媒介された行為」（Wertsch, 1998/2002）とみなし、他者との相互作用からなされるものとして捉えた。このような視座に基づき、事例を分析することを通して、幼児が実際に製作する中での発話や行為を記述し、造形表現が他者やモノといった環境との相互作用を通してなされる活動であることを示した。これらの知見は、素材の選択や動機といった幼児個人の心理や特性、保育者による題材設定や働きかけといった教育方法の観点から捉えられてきた幼児の造形表現が、場所・空間を共にする人との関係性

に基づく相互作用から成り立つ動的なものであることを示している点で、新たな表現への視点を提示している。一方、本研究では、モノを介した幼児間の相互作用に焦点を当て検討したため、幼児間の相互作用においてモノ（素材・道具・製作物）が果たす役割や特性については十分に検討していない。どのようなモノがどのような幼児間の相互作用を媒介するののかについて、本研究で得られた事例に基づき、素材や道具ごとに分類し、分析する必要がある。また、媒介物の特性を詳細に検討するには、アクション・リサーチのような形で、保育者と協働し、製作コーナーの素材の設定を行い、幼児の発話や行為を観察する必要がある。

第2に、欧米諸国における協働製作に関する先行研究では、製作は、技術的スキルや技術的知識の獲得、問題解決を通して批判的理解を築く活動（Roth, 2001）と捉えられてきた。そのため、問題解決を行う創造的思考の認知的側面に焦点が当てられていた。一方で、日本の乳幼児期の製作に関する先行研究では、製作を遊びとの関連で捉え、「つくったモノを使用した遊び」との展開の中で論じられてきた（e.g. 吉田, 1991；小川, 2010；河邊, 2005）。これら二つの先行研究群では、第1章第3節で述べたように、異なる教育的意図に基づき、製作を捉えていると考えられるが、本研究では二つの先行研究群の知見を参照し、分析視点を定めたことで、図9-1に示したように、製作と「つくったモノを使用した遊び」がなされる文脈状況の中で、製作目的を共有し、「つくったモノで遊ぶ」目的との関連から表現を生成し、モノを協働製作するというように認知的な側面での創造的思考を行っていることを示した。幼児期の教育は、教科個別の時間の中で行われるのではなく、一つの活動の中に領域横断的な全人的発達を意図して行われることが多い。本研究の知見は、遊びの中での仲間との関係、環境への関与を考慮に入れ、創造性や自己表現が育まれることを示唆している点で、遊びの教育的意義を示す知見であると考えられる。一方で、本研究では自由遊び場面での製作を対象としたため、製作を自発的に行った幼児のみが分析対象となっている。また、自由遊び場面では、欧米諸国の先行研究が焦点を当てている幼児の技術的スキルの習得や問題解決を通じた創造的思考の育成は、第一義的な教育的意図ではないと考えられる。一斉での造形表現活動では、上記のような教育的意図をもった活動も行われると考えられることから、製作を自発的に行う幼児以外の幼児の個性も踏まえ、異なる活動形態での幼児期の造形表現プロセスを検討することも課題である。そして、一斉活動で習得した技術的スキルや素材経験と、自由遊び場面での自発的な造形表現の関連を検討し、幼児の造形表現を園という生活経験の中で総合的に捉えることが課題として残されている。

第3に、幼児期の協働に関する先行研究では、幼児が協働の関係を取り結ぶまでの微視発生的過程を明らかにしていたが（無藤, 1996b）、同年齢他児と共に過ごす保育の場で、並行遊びのような状態から協働で遊ぶようになるまでの長期的プロセスに

については検討されていなかった。本研究第3章では、4歳児きいちが、他児との並行遊びのような事例から、モチーフを他児と共有し製作物を使って一緒に遊ぶ事例が見られるようになるまでの6ヶ月間の長期的プロセスを検討した。そのプロセスには、幼児同士の接近、相手の製作物の注視、製作物の完成に伴い製作物を「見せる」行動、製作物を使用した遊びのふり・動作、そして言葉で「つくったモノで遊ぶ」目的を共有するという順序性が見られ、第7章で、製作が「つくったモノを使用する遊び」へと展開する際のモノと幼児との相互作用を微視発生的プロセスと共通していたと言える。幼児間で言語を用いた協働製作がなされ、「つくったモノを使用する遊び」が行われるまでの長期的プロセスは、一場面の微視発生的なプロセスにおいても見られたと言える。並行での製作・遊びから協働での製作・遊びに至る短期的・長期的プロセスを示した点で、幼児期の協働に関する先行研究に新たな知見を示したと言える。一方で、身体的位相での相互作用としては、モノを「見せる」行為や製作物を使用した遊びのふり・動作については十分に検討していない。先行研究では、他児と同じ動きをすることや同じモノを持つことが仲間意識やイメージの共有に結びついていることが示されていることから(砂上・無藤, 1999: 砂上, 2000: 砂上, 2007: 砂上, 2013; 佐藤, 2009)、身体での共鳴にも着目して検討を行う必要がある。

第3節 本研究の方法論的意義と限界

第1節でまとめた本研究の結果と第2節で述べた本研究の理論的意義と限界を踏まえた上で、本節では、本研究の方法論的意義を総括する。

第1に、ビデオを用いて、幼児の注視方向や身体的位置や向き、「見せる」動作といった微細な行動や視線を分析し、幼児期に固有の協働の諸相を明らかにしたことがある。第4章では、幼児が他児の製作物の注視をした後に、どのように独自の表現を行っているかのプロセスを明らかにするために、幼児の注視方向を図示する視覚的コーディングを行った。この方法により、幼児が他児の製作物から視覚的情報を読み取った上で、その情報を採り入れたり別の意味を付加したりして、自分の表現として外化する際の「視覚的思考」を描出できたと考える。第7章ではCORDTRA(Chronologically-Ordered Representation of Discourse and Tool-Related Activity)を使用して、幼児が言葉で製作目的を共有する際の言語的・非言語的両面での相互作用を分析した。従来の分析方法では、コーディングされた発話や行為の頻度がカウントされ、量的に分析されていたのに対し、CORDTRAでは時系列に沿って、会話と身ぶり・道具使用との関連を示せるため、外在的な道具や記号があるプロセスの中でどのような役割を果たしているのかが質的に議論できる

(Hmelo-Silver, Chernobilsky&Jordan, 2008;Hmelo-Silver, Liu&Jordan, 2009; Hmelo-Silver, 2003)。ただし、時系列に従って、行為や発話を図式化する方法では、幼児が何に注意を向け、そこからどのような情報を得ているのか、誰のどの発話（行為）が、他の誰のどの発話（行為）に影響を与えたかといった相互作用の力動は捉えられない。そこで、本研究では、そのような限界点を補うため、幼児の製作の事例の中で、特に重要な局面を同定するための手段として CORDTRA を用い、その重要な局面を短期的な分析単位事例として、ビデオ映像の静止画とその場面での幼児の発話や行為の内容を記述した。このように CORDTRA を用いて、段階的に焦点を絞って分析を行うことで、事例の文脈を考慮に入れた上で、微細な行動や発話により成り立つ相互作用の微視発発生的プロセスの分析を行うことができたと考える。

第2に、本研究は、幼児の製作がもっとも見られる場として製作コーナーとその周辺に観察場所を限定し、幼児の製作を継続的に観察した。製作コーナーに観察場所を定めることで、製作を好んで行う幼児の個性や表現スタイルを検討できた。特に、第7章では、槇(2003)の先行研究を参照から「もの」タイプと想定される幼児と「感覚」タイプと想定される幼児の個別具体的な製作と遊びの展開を検討することができた。この点で、表現における個性に応じた製作プロセスの検討ができたと考えられる。一方で、製作コーナーという場が、年間の時期や時間ごとにどのように環境構成を変え、幼児の活動展開の相違をもたらしたかについては検討できていない。この点が、方法論としての本研究の問題である。

第4節 今後の課題

最後に、本研究で残された課題を整理する。

第1に、図9-1に示した通り、幼児間の相互作用や「つくる」活動と「つくったモノで遊ぶ」活動の活動展開の時期的相違の要因としては、幼児間の関係性の変化、幼児の個性（表現スタイル）の発揮、発達的变化といった要因が考えられる。本研究第6章では、時期的相違の要因を、幼児間の関係における親密性形成にあると考え、幼児間の関係における親密性の形成の根拠を、保育者の発言や観察期間中の共に製作している頻度に求めた。しかし、二者間の親密性に関する先行研究では、親密性の有無について、幼児間の交渉回数や時間の長さのほかに、幼児に好きな子や仲の良い子を尋ねるペアリングの指名法や、それと実際の対人行動を併せたソシオメトリック法などを用いて同定している。今後は、このような指標を用いて、幼児間の相互作用と親密性との関連を検討することが課題として残されている。また、上述したように、時期的相違の要因として、幼児間の関係における親密性の形成だけでなく、乳幼児のモノの扱いに関する発達的变化や、自己主張と自己抑制といった自己調整能力の発達、

個性（表現スタイル）の発揮の時期による相違といった要因も考えられる。保育の場では、これらの要因が複層的に絡み合っており、幼児の相互作用の変化をもたらしていると考えられることから、上記の要因の同定を進めるために、幼児へのインタビューや発達検査、保育者へのインタビュー等を行うことを課題とする。

第2に、本研究では、自由遊び場面での製作を対象としたため、製作を自発的に行った幼児のみが分析対象となっている。そのため、観察された相互作用は、幼児の属性や個性に依存する可能性がある。特に、第5章では、研究協力者56名のうち、「見せる」行為が観察された幼児30名の「見せる」行為を分析対象としたが、そこで明らかになった相互作用の特徴は、分析対象となった幼児個人の属性や個性に依存する可能性がある。このような偏りを解消するために、幼児の区別をして平均値を算出し、統計的検定を行うなどの再検討が必要である。

第3に、前節で挙げた方法論の課題と関連し、自由遊び場面での製作コーナーをデザインする保育者の専門性について明らかにすることである。製作コーナーという場が、年間の時期や時間ごとにどのように環境構成を変え、幼児の活動展開の相違をもたらしたかについては検討するために、保育者が設定する素材の種類・数・見せ方により、幼児の相互作用がどのように異なるのかを、具体的な幼児の発話や行動に基づき、検討する必要がある。素材だけでなく、製作コーナーのテーブルの設置の仕方、椅子の有無、保育者の位置取りといった場の設定を、保育者は時期ごとの教育的意図により変えていると考えられる。保育者のこのような物的・空間的環境構成における教育的意図を検討し、「環境を通した保育」を行う専門性を明らかにすることが今後に残された課題である。

第4に、本章第2節で述べた本研究の限界とも関連し、本研究はモノを介した幼児間の相互作用に焦点を置いていたため、素材や道具の特性により相互作用にどのような相違が見られるのかは検討していない。どのような素材・道具が、どのような相互作用を媒介するのかを明らかにすることは、環境に教育的意図を埋め込み、「環境を通した保育」を行う幼児教育実践において重要な課題である。特に、本研究で対象とした自由遊び場面での製作コーナーでの造形表現においては、保育者の直接的な指導は行われず、幼児が自発的に素材を選び、製作を始めるため、幼児間の相互作用を誘発する素材の特性について検討を行うことが重要な課題である。

【初出一覧】

本研究の一部は、下記の論文において発表した内容に加筆・修正したものである。
以下に、各章に対応する4編の論文の初出を示す。

第1章

佐川早季子(2015) 乳幼児期から児童期にかけての制作研究の展望, 東京大学大学院
教育学研究科紀要, **54**, 399-410.

第3章

佐川早季子(2014) 幼児の造形表現におけるモチーフの共有過程の検討-身体配置・視線に
着目して, 保育学研究, **52(1)**, 43-55.

第4章

佐川早季子(2013) 幼児の共同的造形遊びにおけるモチーフの生成過程の分析-幼児の注
視方向に着目して, 保育学研究, **51(2)**, 15-27.

第5章

佐川早季子(2015) 他者との相互作用を考慮した幼児の造形表現プロセスの検討-幼稚園4
歳児クラスにおける幼児の見せる行為に着目して, 発達研究・発達科学研究教育センター
紀要, **29**, 179-184.

【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.
- 秋田喜代美・増田時枝(2001) ごっこコーナーにおける「役」の生成・成立の発達過程, 東京大学大学院教育学研究科紀要, **41**, 349-364.
- Anning, A. (1994) Dilemmas and opportunities of a new curriculum: Design and technology with young children, *International Journal of Technology and Design Education*, **4**, 155-177.
- Ariety, S. (1976) *Creativity: the magic synthesis*, Basic.(加藤正明・清水博之訳 (1980) 創造力：原初からの統合. 新曜社)
- Arnheim, R.(1954) *Art and visual perception*, Univ. of California Press. (波多野完治・関計夫訳 (1963) 『美術と視覚』美と創造の心理学 上巻, 美術出版社.)
- Arnheim, R.(1969) *Visual thinking*. California University of California Press.(関計夫訳(1974)視覚的思考-創造心理学の世界. 美術出版社)
- Ash, D. (2007) Using video data to capture discontinuous science meaning making in nonschool settings. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, &S.J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences*, Erlbaum, 207-226.
- Broaders, S. Cook, S.W., Mitchell, Z., & Goldin-Meadow, S. (2007) Making children gesture brings out implicit knowledge and leads to learning, *Journal of Experimental Psychology: General*, **136**, 539-550.
- Brown, J.S., Collins,A., &Duguid,P. (1989) Situated cognition and culture of Learning, *Educational Researcher*, **18**, 32-42.
- Bruner, J.S. (1966) Study in cognitive growth :A collaboration at the center for cognitive studies. New York: John Wiley & Sons, Inc. (岡本夏木・奥野茂夫・村川紀子・清水美智子訳. (1968) 認識能力の成長. 明治図書)
- Bucciarelli, L.L. (1988) An ethnographic perspective on engineering design, *Design Studies*, **9**(3), 159-168.
- Carr, M.(2000). Technological affordance, social practice and learning narratives in an early childhood setting, *International Journal of Technology and Design Education*, **10**, 61-79.
- Chinn, C.A.&Sherin,B.L. (2014) Microgenetic methods. In K. Sawyer. (Ed.) *The Cambridge handbook of the learning sciences: Second edition*, Cambridge University Press, 171-190.
- Cole, M. (1996) *Culture in mind*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Curriculum Corporation.(1994) *A Statement on Technology for Australian*

- Schools*, Author.
- Department of Education and Science.(1987) *Craft, Design and Technology from 5 to 16*, HMSO.
- Dolev,J.G., Friedlaender, L.K.&Braverman, I.M.(2001) Use of fine art to enhance visual diagnostic skills, *JAMA*, **286**/9, 1020-1021.
- Eisner, E.W. (2002) *The arts and the creation of mind*, Yale University Press.
- Fleer, M. (2000) Working technologically: Investigations into how young children design and make during technology education, *International Journal of Technology and Design Education*, **10**, 43-59.
- 福崎淳子(2006).園生活における幼児の「みてて」発話—自他間の気持ちを繋ぐ機能—相川書房.
- Gardner, H.(1980) *Artful scribbles: The significance of children's drawing*, Basic Books.(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)
- Goldin-Meadow, S., Alibali, M.W. &Church,R.B.,(1993) Transitions in concept acquisition: Using the hand to read the mind. *Psychological Review*, **100**, 279-297.
- Goldman, R., Erickson, F., Lemke, J., &Derry, S.J. (2007) Selection in video. In S.J. Derry(Ed.) *Guidelines for video research in education: Recommendations from an expert panel*. Retrieved October 13, 2012 from <http://drdc.uchicago.edu/what/video-research.html>, 15-23.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B.&Derry,S.J. (2007).*Video research in the learning sciences*, Erlbaum.
- Gustafson, B.J.& Rowell, P.M. (1998) Elementary children's technological problem solving: Selecting an initial course of action. *Research in Science and Technological Education*, **16**(2), 151-163.
- Gustafson, B.J.& MacDonald, D. (2004). Talk as a tool for thinking: Using professional discourse practices to frame children's design-technology talk, *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, **4**, 331-351.
- Hakkarainen, K. &Seitamaa-Hakkarainen, S. P.(2013) Sociocultural perspectives on collaborative learning: Toward collaborative knowledge creation. In C, Hmelo-Silver., C.A., Chinn, C.K.K., Chan, & A, O'Donnel(Eds.), *The international handbook of collaborative learning*, Routledge, 57-73.
- Halverson, E.R.(2009) Artistic production processes as venues for positive youth development, *Revista Interuniversitaria de Formacion del*

- Profesorado(Interuniversity Journal of Teacher Education)*, **23**(3), 181-202.
- Halverson, E. R. & Sheridan, K.M.(2014) Arts education and the learning sciences. In K. Sawyer. (Ed.) *The Cambridge handbook of the learning sciences: Second edition*, Cambridge University Press, 626-646.
- 原孝成(1995)幼児における友だちの行動特性の理解-友だちの行動予測と意図-, 心理学研究, **65**(6), 419-427.
- Hedegaard, M. (2007) The development of children's conceptual relation to the world with a focus on concept formation in preschool children's activity. In H. Daniels, M.Cole, & J.V. Wertsch(Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky*, Cambridge University Press, 246-275.
- Hendley, D.&Lyle, S. (1995) The potential of collaborative group work to increase pupil learning in the implementation of design and technology in the national curriculum, *The Curriculum Journal*, **6**(3), 363-376.
- Hennessy,S.&Murphy, P. (1999). The potential for collaborative problem solving in design and technology. *International Journal of Technology and Design Education*, **9**, 1-36.
- Hetland,L., Winner, E., Veenema, S.&Sheridan, K.M. (2013) *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*, Teachers College Press.
- Hmelo-Silver, C.E. (2003). Analyzing collaborative knowledge construction: Multiple methods for integrated understanding, *Computer&Education*, **41**, 397-420.
- Hmelo-Silver, C.E. , Chernobilsky, E., & Jordan, R. (2008) Understanding collaborative learning processes in new learning environments, *Instructional Science*, **36**, 409-430.
- Hmelo-Silver, C.E. , Chernobilsky, E.,& Nagarajan, A. (2009) Two sides of the coin: Multiple perspectives on collaborative knowledge construction in online problem-based learning. In K. Kumpulainen, C.E. Hmelo-Silver, & M, Cesar(Eds.), *Investigating classroom interaction: Methodologies in action*, Sense Publishers, 73-98.
- Hmelo-Silver, C.E., Liu, L.,&Jordan,R.(2009) Visual representation of a multidimensional coding scheme for understanding technology-mediated learning about complex natural systems, *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, **4**(3), 253-280.
- 本郷一夫(1996) 友だちの形成過程に関する研究(1)-保育所の 2~3 歳児クラスにおける子ども同士の関係-, 日本教育心理学会第 38 回総会発表論文集, 162.

- 石黒広昭(2001) AV 機器をもってフィールドへ-保育・教育・社会的実践の理解と研究のために-, 新曜社.
- 岩立京子(2007) コミュニケーションとしての表現 無藤隆(監修)事例で学ぶ保育内容領域表現, 萌文書林, 116-120.
- Johnsey, R. (1995) The design process-Does it exist?: A critical review of published models for the design process in England and Wales, *International Journal of Technology and Design Education*, **5**,199-217.
- Kangas, K., Seitamaa-Hakkarainen,P.&Hakkarainen,K. (2013) Design thinking in elementary students' collaborative lamp designing process, *Design and Technology Education: An International Journal*, **18**, 30-43.
- 柏木恵子(1988)幼児期における「自己」の発達-行動の自己抑制機能を中心に-, 東京大学出版会
- 河邊貴子(2005) 遊びを中心とした保育, 萌文書林.
- 花篤實(1999)幼児造形教育の基礎知識, 建帛社.
- 花篤實・山田直行・岡一夫(1990) 表現-絵画製作・造形-<理論編>, 三晃書房.
- Kellog, R.(1969) *Analyzing children's art*, National Press Books.(深田尚彦訳(1979) 児童画の発達過程, 黎明書房.)
- Kimbell, R., Stables, K., Wheeler, T., Wosniak, A., Kelly, V.(1991) *The Assessment of performance in Design and Technology: The final report of the APU Design and Technology Project*, School Examinations and Assessment Council/Evaluation and Monitoring Unit.
- 岸井慶子(2013) 見えてくる子どもの世界-ビデオ記録を通して保育の魅力を探る-, ミネルヴァ書房.
- 厚生労働省(2008)保育所保育指針解説書, フレーベル館.
- 子安増生・木下孝司(1997). <心の理論>研究の展望, 心理学研究, **68**, 51-67.
- 鯨岡峻(1999) 両義性の発達心理学, ミネルヴァ書房.
- Lave, J.& Wenger,E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.
- Lawson, B. (1980) *How designers think*, The Architectural Press.
- Luckin, R.(2003) Between the lines: Documenting the multiple dimation of computer supported collaborations, *Computers&Education*, **41**, 379-396.
- Luquet, G.(1927) *Le dessin enfantin*. Alcan.(須賀哲夫訳(1979)子どもの絵, 金子書房.)
- 槇英子(2003) 幼児の表現活動に見られる「表現スタイル」, 乳幼児教育学研究, **12**, 75-88.
- 槇英子(2004) 幼児の「表現スタイル」に配慮した保育実践, 保育学研究, **42(2)**,35-44.

- 槇英子(2008) 保育をひらく造形表現, 萌文書林.
- 松本健義・服部孝江(1999)砂場における幼児の造形行為のエスノメソドロジー, 上越教育大学研究紀要, **18**(2), 517-536.
- 松本健義(2004) 造形教育の変革: 協働される創造と知, 石黒広昭編著, 社会文化的アプローチの実際, 北大路書房.
- 松村明(2006) 大辞林, 三省堂.
- Medway, P. (1996) Virtual and material buildings: Construction and constructivism in architecture and writing, *Written Communication*, **13**(4), 473-514.
- 箕浦康子(1999)フィールドワークの技法と実際-マイクロ・エスのグラフィー入門, ミネルヴァ書房.
- 三浦真理(2001)幼児の遊びのできごとと遊びの道具の生成過程, 上越教育大学幼児教育研究, **15**, 38-41.
- 三浦真理(2002) 幼児のつくり表す行為と遊びの道具の生成過程, 大学美術学会誌, **34**, 423-430.
- 文部省(1989)幼稚園教育要領, 大蔵省印刷局.
- 文部科学省(2008)幼稚園教育要領解説, フレーベル館.
- Murphy, P.&Hennessy, S. (2001) Realising the potential and lost opportunities for peer collaboration in a D&T setting, *International Journal of Technology and Design Education*, **11**, 203-237.
- 無藤隆(1996a) 身体知の獲得としての保育. 保育学研究, **34**(2), 8-15.
- 無藤隆(1996b) 幼児同士の付き合いの成立過程の微視発生的検討, 人間関係学研究, **3**(1), 15-23.
- 無藤隆(1997) 協同するからだとことば-幼児の相互交渉の質的分析-, 金子書房.
- 長橋聡(2013) 子どものごっこ遊びにおける意味の生成と遊び空間の構成, 発達心理学研究, **24**(1), 88-98.
- 長坂光彦(1977) 絵画製作・造形, 川島書店.
- National Curriculum Council (1993) *Technology programs of study and attainment targets: Recommendations of the National Curriculum Council*. National Curriculum.
- 小川博久(2010) 遊び保育論, 萌文書林.
- 奥美佐子(2003) 幼児の描画における模倣の研究: 模写能力から考える, 名古屋柳城短期大学研究紀要, **25**, 51-65.
- 奥美佐子(2004a) 幼児の描画における模倣の研究: 摂取した情報の質的検討, 名古屋柳城短期大学研究紀要, **26**, 67-78.
- 奥美佐子(2004b) 幼児の描画過程における模倣の効果, 保育学研究, **42**(2), 163-174.
- 奥美佐子(2005) 幼児の描画過程における模倣と美的経験, 名古屋柳城短期大学研究

- 紀要, **27**, 43-52.
- 奥美佐子(2008) 0～3歳児の描画過程で子ども間の模倣は出現するか：1年間の記録から検討する, 名古屋柳城短期大学研究紀要, **27**, 43-52.
- 奥美佐子(2010) 自由画における子ども間の模倣1：自由画とは何か, 神戸松蔭女子学院大学研究紀要人文科学・自然科学篇, **51**, 29-46.
- 奥美佐子(2011) 自由画における子ども間の模倣2, 神戸松蔭女子学院大学研究紀要人文科学・自然科学篇, **52**, 115-128.
- 奥美佐子(2012) 描画過程における子ども間の模倣の研究：模倣を創造へ導くために, 神戸松蔭女子学院大学研究紀要人間科学部篇, 61-73.
- Paavola, S., Lipponen, L.&Hakkarainen, K. (2004) Modeling innovative knowledge communities: A knowledge-creation approach to learning, *Review of Educational Research*, **74**, 557-576.
- Patel, K. (2008) *Thinkers in the kitchen: Embodied thinking and learning in practice*. UMI dissertation services ProQuest.
- Roden, C. (1997) Young children's problem-solving in design and technology: Towards a taxonomy of strategies, *Journal of Design and Technology Education*, **2**, 14-19.
- Roden, C. (1999) How children's problem solving strategies develop at Key Stage 1, *Journal of Design and Technology Education*, **4**, 21-27.
- Rogoff, B.(1994) Developing understanding of the idea of communities of learners, *Mind, Culture and Activity*, **1**(4), 209-229.
- Rogoff, B.(1997) Cognition as a collaborative process, in W. Damon, D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 2*, Wiley & Sons, 679-744.
- Roth, W.M. (2001) Modeling design as situated and distributed process, *Learning and Instruction*, **11**, 211-239.
- Rowell, P.M. (2002) Peer interactions in shared technological activity: A study in participation, *International Journal of Technology and Design Education*, **12**, 1-22.
- 佐藤学(1999) 表現の教育から表現者の教育へ. 佐藤学. 学びの快樂—ダイアログへ, 世織書房.
- 佐藤康富(2009) 幼児期の協同性における目的の生成と共有の過程, 保育学研究, **47**(2), 39-48.
- Sawyer, R.K.(2006) *Analyzing collaborative discourse*. In Sawyer, R.K.(Ed.) *The Cambridge handbook of learning sciences*, Cambridge University Press, 143-156.(森敏昭・秋田喜代美監訳 (2009) 学習科学ハンドブック, 培風館.)

- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006) Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In B. Smith (Ed.) *Liberal education in a knowledge society*, Open Court, 67-98.
- Sfard, A. (1998) On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one, *Educational Researcher*, **27**(3), 4-13.
- Sfard, A., & Kieran, C. (2001) Cognition as communication: Rethinking learning-by-talking through multi-faceted analysis of students' mathematical interactions. *Mind, Culture, and Activity*, **8**(1), 42-76.
- Sheridan, K.M., Clark, K. & Williams, A. (2013) Designing games, designing roles: A study of youth agency in an informal education program. *Urban Education*, **48**(3), 734-758.
- Siegler, R.S. & Crowley, K. (1991) The microgenetic method: A direct means for studying cognitive development, *American Psychologist*, **46**(6), 606-620.
- Siegler, R.S. (2006) Microgenetic analyses of learning. In W. Damon & R.M. Lerner (Series Eds.) & D. Kuhn & R.S. Siegler (Vol. Eds.) *Handbook of child psychology: Volume 2: Cognition, perception, and language*, Wiley, 464-510.
- 柴田和豊 (1992) 「創美」研究に向けて, 東京学芸大学紀要 第5部門 芸術・健康・スポーツ科学, **44**, 41-50.
- 清水益治・無藤隆 (2011) 保育の心理学Ⅱ, 北大路書房.
- 宍戸栄美・荒木陽子・大谷倫子・荻野智佳子・虎頭るみ子・中村かよ子・田中雅道 (1995) 環境との関わりで学ぶこと. 村井潤一編, 障害児臨床と発達研究, コレール社, 51-63.
- 砂上史子・無藤隆 (1999) 子どもの仲間関係と身体性-仲間意識の共有としての他者と同じ動きをすること, 乳幼児教育学研究, **8**, 75-84.
- 砂上史子 (2000) ごっこ遊びにおける身体とイメージ-イメージの共有として他者と同じ動きをすること, 保育学研究, **38**(2), 177-184.
- 砂上史子 (2002) 幼児の遊びにおける場の共有と身体の動き, 保育学研究, **40**(1), 64-74.
- 砂上史子 (2004) ビデオによる観察. 無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ編, 質的心理学-創造的に活用するコツ, 140-154.
- 砂上史子 (2007) 幼稚園における幼児の仲間関係と結びつき-幼児が「他の子どもと同じ物を持つ」ことに焦点を当てて, 質的心理学研究, **6**, 6-24.
- 高橋たまき (1984) 乳幼児の遊び-その発達プロセス, 新曜社, 1984.
- 高櫻綾子 (2008) 遊びのなかで交わされる「ね」発話にみる3歳児の関係性, 保育学研究, **46**(2), 214-224.

- 高櫻綾子(2013) 幼児間の親密性-関係性と相互作用の共発達に関する質的考察, 風間書房
- Tishman, S.D., MacGillivray, D. & Palmer, P. (1999) *Investigating the educational impact and potential of the Museum of Modern Art's Visual Thinking Curriculum: Final report to the Museum of Modern Art*, Museum of Modern Art.
- Tomasello, M.(1995) Joint attention as social cognition. In C. Moore, & P.J. Dunham(Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*, Lawrence Erlbaum Associates, 103-130.(大神英裕監訳(1999) ジョイント・アテンション-心の起源とその発達を探る-, ナカニシヤ出版, 93-117)
- Tomasello, M.(1999). *The cultural origins of human cognition*, Harvard University Press.
- 辻弘・杉山明博(1981) 造形形態論, 三晃書房.
- 常田美穂・陳省仁(2001) 乳幼児期の共同注意の発達: ダイナミックシステムズ論的アプローチ, 北海道大学大学院教育学研究科紀要, **84**, 287-307.
- 上野直樹(1996) 協同的な活動を組織化するリソース, 認知科学, **3**(2), 5-24.
- Vygotsky, L.S.(1967) Play and its role in the mental development of the child, *Soviet Psychology*, **5**(3), 6-18.(子どもの心理発達における遊びとその役割. 神谷栄司訳(1989) ごっこ遊びの世界: 虚構場面の創造と乳幼児の発達, 法政出版, 2-34.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press.
- 若山育代・岡花祈一郎・一色玲子・淡野将太(2009) 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, 学習開発学研究, **2**, 51-60.
- 若山育代(2010) 年長児の非再現的協同描画における協同性の事例研究: 非再現的協同描画の支援を目指して, 美術教育学: 美術科教育学会誌, **31**, 415-427.
- Wertsch, J.V.(1998). *Mind as action*, Oxford University Press. (佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子(2002) 行為としての心, 北大路書房)
- Wimmer, H., & Perner, J.(1983) Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception, *Cognition*, **13**, 103-128.
- Winner, E., Goldstein, T.R. & Vincent-Lancrin, S. (2013) *Art for Art's sake? : The impacts of arts education*, OECD Publications.
- 山田康彦(1991) 戦後日本芸術教育理論への一視覚: 創造美育運動の思想的射程, 美術教育学: 美術科教育学会誌, **12**, 305-314.
- 横地早和子・岡田猛(2007) 現代芸術家の創造的熟達の過程, 認知科学, **14**(3), 437-454.

吉田泰男(1991) 美的教育原論—あそびの中に感性と知性の内化と外化を求める幼児
造形教育論の確立, 文化書房博文社.

【謝辞】

本論文を執筆するにあたり、多くの方々のお力添えをいただきました。

まず、研究へのご協力を快くお引き受けくださいました幼稚園の園長先生はじめ、すべての保育者の皆様、職員の皆様に心より感謝申し上げます。そして、いつも温かく迎えてくれた子どもたちに心からの感謝の気持ちを捧げます。

そして、指導教員の秋田喜代美先生に、厚く御礼申し上げます。大変なご多忙にもかかわらず、いつも迅速に的確なご指導をくださり、背中を押してくださいました。研究の内容や研究に向かう姿勢ばかりでなく、地に足をつけて生きて行くための人としてのあり方までを言葉や背中で教えてくださいました。先生のもとで学んだことを財産とし、これからも研究や教育等に取り組んでまいります。そして、次の方にご恩を送っていきたいと思っております。

秋田研究室の皆様ならびに研究科にいらした院生の皆様に、心より感謝申し上げます。研究室の皆様の研究内容や研究に取り組む真摯な姿勢に、私自身、大変刺激を受けました。私の研究に対しても、たくさんのご助言や励ましをいただき、研究室の中で、協働や学び合い、支え合いを経験させていただいたことは、一生の財産だと思っております。特に、修士課程の頃から何度も相談に乗ってくださった淀川裕美さんには、大変お世話になりました。子どもたちへのあたたかなまなざしに日々学ばせていただいています。心より深く感謝申し上げます。

最後に、本論文を書き上げるまでの道のりを一番近くで支え、協力し続けてくれた家族に心から感謝の気持ちを伝えます。つねに研究への理解と協力を示してくれる夫、博士課程の途中から京都に引っ越し、新幹線で大学院に通う私に毎回お守りと「がんばってね」というお手紙を持たせてくれた娘、修士課程入学と同時に生まれ、屈託のない笑顔で心を解きほぐしてくれる息子に支えられ、癒され、本論文を執筆することができました。心から感謝します。ほかにも、友人、親戚の皆さんをはじめ、たくさんの方々に支え励ましていただきました。ここに心からの感謝を表します。