

# 粘土の造形活動における幼児の見せる発話 I

－発話の状況とその機能に着目して－

芦田風馬

(奈良教育大学 非常勤講師)

竹内晋平

(奈良教育大学 美術教育講座 (美術教育学))

## Preschool Children's Utterances for Showing in Clay Modelling I: Focusing on Situations and Functions of Utterances

Fuma ASHIDA

(Part-time Lecturer, Nara University of Education)

Shimpei TAKEUCHI

(Department of Fine Arts Education, Nara University of Education)

**要旨：**造形活動において、幼児が他者に自身の表現を見せる場面での発話は頻繁に観察される。本研究では、この見せる発話をもつ機能に着目し、その様態を明らかにすることを目的とした。具体的には、5歳児を対象とした観察調査を通して、粘土の造形活動における見せる発話の収集を行った。その後、見せる発話を4つの機能（注目を求める発話、反応を求める発話、共感を求める発話、承認・賞賛を求める発話）に分類した上で、3つの事例について発話が行われた状況と文脈に留意して詳細な分析を行った。その結果、1. 多くの幼児が身体的行為を伴って、見せる発話を行っていたという点、2. 見せる発話の機能として注目を求める発話の割合が他と比較すると大きい点、3. 見せる発話が状況とともに変化していく点、4. 「見せる宛先」を入念に探索する手続きには「自身が見せたい相手を見つめる」「相手が見ることができる状況にあることを把握する」という2つの機能が含まれている点、という4点の傾向が認められた。

**キーワード：**見せる発話 Utterances for Showing  
発話の機能 Functions of Utterances  
領域「表現」 Expression  
粘土の造形活動 Clay Modelling

### 1. 問題の所在

幼稚園等での造形活動を観察していると、「みてみてー」「じゃーん」「ほら、〇〇できた」等の発話とともに、幼児が嬉しそうな笑顔で自身の表現を友だちや保育者等の他者に向けて見せる場面をよく見受ける（以下では、このような見せる場面で他児を意識してなされる発話を「見せる発話」と呼ぶ。本研究で扱う「見せる発話」については、第4章においてその規準を示すこととする）。このような見せる発話からは、幼児が伸び伸びと造形活動の喜びを味わっていることを感じる。その一方で、見せる発話を分析することによって保育者が造形活動に起因した幼児の心情や要求を把握することにつながるのではないかと、という点に筆者の問題意識がある。

このような点に関連して、『幼稚園教育要領解説』における領域「表現」の[内容]では、「感動体験が幼児の中にイメージとして蓄えられ、表現されるためには、日常生活の中で教師や友達と感動を共有し、伝え合うことを十分に行えるようにすることが大切である」<sup>1)</sup>と述べられている。この記述は造形活動に起因する感動を他者が受容することの重要性を示していると考えられる。この点から、形や色に関する感動を他者に見せることは、幼児自身が造形活動で感じたことを自覚したり、新たな表現を発想したりする契機になることを示唆するものであると筆者は解釈している。本研究ではこのような自身の表現を他者に見せる手段となる発話に着目する。幼児の見せる発話の様態を明らかにすることは、造形活動を通じた保育改善の観点からもその意義は大きい。

そこで本研究では、幼児の造形活動における見せる発話の機能に着目し、どのような状況・文脈を伴って幼児が見せる発話を行っているのかについて明らかにすることを目的とした。なお、本研究は2名による共同研究として取り組んだ。第3章において詳述する幼稚園における保育実践にご協力いただいた幼稚園の先生方とともに第1筆者である芦田が担当し、その観察・記録等を第2筆者の竹内が担当した。研究計画の立案、データ等の分析、および執筆（竹内：第1・2・5章、芦田：第3・4章）・校閲は、両者が担当した。

## 2. 幼児の発話に関する先行研究および本研究の立場

### 2.1. 幼児の見せる発話に関連して

本研究が扱う、幼児の見せる発話に関する先行研究はすでに報告されている。その中で福崎淳子による研究<sup>2)</sup>は、包括的でありデータの分量も充実したものであるといえる。福崎は3年間にわたる、幼児の園生活全般における「みてて」発話を対象としたフィールド研究を行っている。その上で福崎は、「見せるということによって他者と注意を共有し、共有した他者から賞賛や承認を得ることで、自信や満足感がもたらされ、幼児の活動がより高められる」<sup>3)</sup>という、「みてて」発話の一般的機能を起点としながらも、発話機能として共感的機能・方略的機能・媒介的機能が認められるとする新たな解釈を提起しており<sup>4)</sup>、本研究の位置付けを検討する上で重要な研究であると考えられる。

また、福崎による諸研究等を踏まえて報告された、中島寿子の提示的呼びかけに関する一連の研究<sup>5) 6) 7)</sup>においても見せる場面での子どもの意識についての考察がなされている。中島は特に造形活動に関して、「絵を描く場面は「自分のモノが出来上がった」という喜びを味わいやすく、特に保育者が場を設定した場合は「自分なりに仕上げた」という思いをより持ちやすい」<sup>8)</sup>と述べている。この指摘は、本研究が造形活動に焦点化して見せる発話を分析する意義、つまり造形活動における幼児の喜びや達成感を保育者が発話から読み取ることができる可能性を示唆するものではないかと考える。

そして、見せる場面のみを扱ったものではないが、高櫻綾子による幼児の「ね」発話に着目した研究<sup>9)</sup>にもふれておきたい。高櫻は「ね」発話をその機能に応じてカテゴライズし、それらの発話数や個別の事例に関して考察を行っている。

### 2.2. 幼児の造形活動における発話に関連して

一方で、造形活動の場面全般における幼児の発話に関する研究も多数が報告されている。松本健義・服部孝江による研究<sup>10)</sup>では、砂場での自由遊びを対象とした観察調査、発話等のトランスクリプト作成に基づき、

幼児の造形行為の特性についてエスノメソドロロジーの視座から報告されている。造形活動における幼児の自発的な発話を対象とした近年の研究の中では、松本・服部の研究は早期の段階で報告された事例であるといえる。

礪波朋子の研究<sup>11)</sup>においては、粘土造形における幼児間のコミュニケーションの特徴を発話、視線行動、笑い、模倣の頻度を視点とした分析が行われている。礪波の研究は自由遊びや設定保育の場面ではなく、幼稚園内に設営した実験室での粘土遊びを対象とした調査となっているが、同一条件における詳細な観察に基づいた報告がなされている。

藤原逸樹は保育者が幼児の評価を行うための方策として発話の聞き取りに関する保育方略を提案している<sup>12)</sup>。藤原の研究では、描画活動を評価することが目的となっているため、表現活動終了後に保育者が声をかけてそれに対する幼児からの応答をデータとして扱っている。よって、研究対象が幼児の自発的な発話ではないものの、クラス全員を対象として、なおかつ自身の表現についての発話を扱っている点が特筆されると考える。

最近の研究として、佐川早季子による2報の研究について述べておきたい。ここで言及する1報目<sup>13)</sup>では、共同的な造形遊びにおいてモチーフが生成されるプロセスを造形要素と幼児の注視とによって分析が行われている。さらに2報目<sup>14)</sup>においては、見る・見せる行動に着目して幼児の表現が共有されるプロセスについて分析している。特に2報目は、「見せる宛先」との位置関係について詳細に記述されている点において特筆すべきであると考えられる。本稿・第4章において見せる発話の具体的事例に言及する際には、佐川の研究手法を援用して、保育室内での幼児相互の位置関係や見せる方向等を具体的に図示することとした。

### 2.3. 先行研究をふまえた本研究の立場

ここまでの先行研究についての概観を通して得ることができた視点に基づき、本研究がとる主な立場を下記の3点として示す。

#### ①見せる発話は、自発的なものに限定する

礪波や藤原の研究では、一定の条件下での指示や発問がなされ、それに対する応答や反応を研究対象としている。本研究では、福崎や中島、松本・服部等の研究で行われているように観察調査の方法を採用し、自発的な発話を研究の対象とすることとした。その意図は、幼児の見せる発話をもつ本来の機能をできるだけリアルな状態で採録・分析したいというものである。なお、自発的な見せる発話と「ひとりごと」等との区別については、佐川の研究でふれられている「見せる宛先」等の視点を援用しながら次章において詳述する。

#### ②自由遊びではなく、設定保育における発話を対象とする

先行研究として言及した多くの報告では、自由遊びを長期間にわたって観察調査を行ったものもある。本研究では、保育者による設定保育における発話を対象とする。本研究の目的が、保育者が意図的に設定した造形活動に起因する幼児の心情や要求を把握するための方策を検討することを含んでいるためである。この点に関して本研究は、先行研究の中では藤原の立場にやや近い。

### ③機能を視点として見せる発話を分類する

中島による研究では、内容（「気に入ったモノ」「作ったモノ」「身に着けたモノ」<sup>15)</sup>等）を視点として見せる発話の分類が行われている。本研究では、高櫻の研究で示されているように機能（「抗議の呼びかけ」「注目を促す呼びかけ」「問いの呼びかけ」<sup>16)</sup>等）に着目した見せる発話の分類を行い、その上で個別の事例について詳細に検討したい。

## 3. 造形活動における見せる発話の観察調査

### 3.1. 観察調査の概要

本研究は幼児の見せる発話の分析に主眼を置いたのである。幼児は造形活動中に、できた表現を他者に見せることを頻繁に行う。幼児の見せるという行為はその場の状況や他者との関わりによって変化することがあると想定される。本研究では容易に形を変えることができる可塑性が大きな特徴である粘土の造形活動において、見せる発話がどのような様態であるのかについて調査を行う。このことを通して見せる発話の背景には幼児のどのような心情や要求が存在するのかを調査することとした。観察調査は下記の条件で行った。

- ・実施時期 平成26年8月27日、9月3日、9月10日（全3回）
- ・対象 京都市内A幼稚園・年長組（5歳児）、26名
- ・題材名 「ねんどにふれよう」（指導計画は表1にまとめた）
- ・保育者 筆者（芦田）、およびA幼稚園の先生方

### 3.2. 題材について

本題材では粘土にふれることで、その感触や素材感などの特徴に親しみ、幼児の自由な表現を行わせるのである。年長組では油粘土に触れた経験があるが、まだ手先を器用に使うことができず、細かい作業ができないという幼児もいるため、粘土の造形活動を通して巧緻性の発達を促すことができると考える。

「表現活動Ⅰ」では幼児が持っている油粘土を使い、ちぎる、伸ばす、丸めるなどといった活動を行う。その中から見えた形やつくりたい形を自由に作ることで粘土に親しみをもつ。「表現活動Ⅱ」では、前半は油

表1 「ねんどにふれよう」指導計画

実施時期	幼児の活動	指導上の留意点
表現活動Ⅰ (8月27日)	「油粘土と仲良くなる」 ・油粘土に触れ、粘土の特徴や素材感に親しむ。また以下6つの工程を体験し、指先の体操をする。 例) ちぎる・伸ばす・丸める・つまむ・まとめる・握る	・6つの行程を体験させる時は、具体的に自分の手のどの部分を使ったらよいかを指導し、細かい作業ができるようにする。
表現活動Ⅱ (9月3日)	「用具に親しむ、土粘土にはじめて触る」 ・粘土べらを使用し、線を描いたり、形を切り抜いたり、型押しスタンプで模様をつけたりする。 ・土粘土に触れ、粘土の素材感に親しみ、油粘土との違いを考える。 ・土粘土で自由に遊ぶ。	・用具の使い方を知り、用具を使用した表現方法を取り入れられるようにする。 ・土粘土に触れてどんな気持ちかを聞き、油粘土との違いを考えさせる。 ・土粘土と油粘土の触り心地の変化をもとに自由に遊ばせる。
表現活動Ⅲ (9月10日)	「おさかなレリーフを作ろう」 ・土粘土を薄く板状に伸ばし、好きな魚の形を切り抜く。 ・目やヒレ、うろこなどを粘土べらによって模様を描いたり、型押しをしたりして作る。	・粘土が薄くなりすぎないように、おおよその厚さを決める。 ・魚の写真を並べておき、形のイメージが湧くようにする。 ・用具を準備し、使うとたくさん模様ができることに気付かせる。 ・ヒレを上手く作ることができない場合は指導者が予め用意しておき、接合させる。

粘土、後半は土粘土、と違う素材を体験させる。前半は粘土べらを使い油粘土を切ったりつなげたりという活動を行う。また型押しスタンプで様々な模様を粘土の上につける。用具を使用することで、幼児は自身の手などを使って表現する時とは違った形や感覚を体験することができる。後半は土粘土を使用する。年長組の幼児の多くは土粘土に触れた経験がないため同じ粘土でも油粘土との違いを意識させながら、土粘土に自由に触れ、好きにかたちを作る活動を行う。

「表現活動Ⅰ、Ⅱ」での活動は粘土にふれるの中から幼児自身のつくりたいものを見つけ出し、自由に表現を行っていたが、「表現活動Ⅲ」では全員が同じ目的に向かって作品を完成させるという活動とする。これまでの2回の活動をもとに同じ用具を使用して魚のレリーフをつくる活動を行う。年長組はこの活動を行う

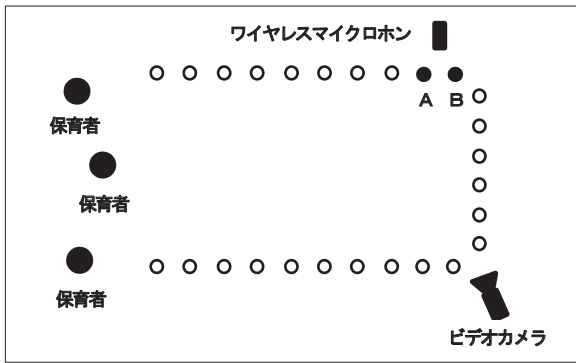


図1 実践場所の見取り図

前に水族館への遠足に行っており、魚に対して関心が高い状態である。また、年長組は粘土を扱った経験が少ないことから、高さのある作品は困難であると判断し、レリーフ状の魚を題材とした。

### 3.3. 発話の収集方法

実践を行った保育室（図1）では幼児は保育者を囲むようにコの字型に着座し、活動は床の上に粘土板を置いて行う。記録方法としては、ビデオカメラ（Victor・JV、GZ-HD40）とワイヤレスマイクホン（SONY、ECM-AW4）を使用し録画及び録音を行う。ワイヤレスマイクホンは幼児の活動に影響せず、ビデオカメラから離れた位置から録音をすることができるため観察対象の幼児の後方に置いて使用した。本研究では幼児の発話から幼児の心情や要求を把握することに主眼を置いている。幼児の発話量には個人差があるため保育者にはそれに応じた対応が求められるが、本実践では様々な事例を収集する必要があると考えたため観察対象として、発話量が比較的多いA児（女）、比較的少ないB児（女）の2名を設定した。録画は観察対象から離れた位置からビデオカメラによって行う。調査の対象としたのは、各実践の冒頭における保育者からの指示が終わり、個別の造形活動開始から終了までの時間とした。3日間の実践で記録・分析の対象としたのは以下の通りである。

- ・表現活動Ⅰ： 41分07秒
- ・表現活動Ⅱ： 45分45秒
- ・表現活動Ⅲ： 38分37秒

上記の記録データをもとに次章において幼児の見せる発話についての考察を行う。

## 4. 造形活動における見せる発話の分析

### 4.1. 見せる発話の規準

前章で示した手続きによって収録したビデオ映像を分析した結果、幼児が表現を見せる場面では他者への発話が多く観察された。これらを見せる発話であると定義するためには、「ひとりごと」等との区別が必要

であるとする。具体的には、以下の4点の規準によって「ひとりごと」等との区別を行い、見せる発話であるとの判断を行った。

#### ア. 身体的行為（差し出し・指さし・起立、等）を伴う

本実践の中では、幼児が自身の表現を指さしている場面が多く確認された。この指さしの行為に関して、やまだようこは「指さしをするのは、さし出す指そのものを見せようとするのではなく、指を媒体として、別の何かを人に示すためである」<sup>17)</sup>と述べている。この記述から、造形活動中の自身の表現を指さした場合、他者に見てもらいたいという要求が含まれていると筆者は考えた。指さし以外にも、幼児が自身の表現を手を持ち、特定の他者もしくは不特定の方向に差し出して見せようとしている場面や、膝立ちや起立によって自身の表現を周囲に示すなど、発話に身体的行為を伴っていることを見せる発話と判断する規準とした。

#### イ. 「見せる宛先」への関わり（呼名・接触、等）を伴う

見せる発話において幼児は特定の個人に見せる場面と不特定の方向に見せる場面がある。見せる際に特定の他者を呼名するなどして、関わろうとする事例が観察された。先行研究として言及した佐川は、幼児が表現を見せる場面においてその対象となる者を「見せる宛先」<sup>18)</sup>と呼んでいる。本研究においてもこの佐川の指摘を援用し、見せる発話の根拠として幼児が「見せる宛先」を明確にしていることを重視する。具体的には直接特定の個人に対して呼名したり、自身の表現を見せようとする行動や相手をつつく、接触するなどの方法で他者に関わろうとしたりする行動によって「見せる宛先」を明確にする行動が伴っていることを見せる発話であると判断する2点目の規準とした。

#### ウ. 「ふり」（見立て・まね、等）を伴う

本実践の中で幼児がつくった自身の表現を何かに見立ててふりやものまねをする行為が観察できた。第2章でふれた中島は、ある幼児の提示的呼びかけの事例を示すなかで「「フリをしている自分」を見てもらうことで、なりきることの楽しさがより大きくなるようで、「みとってよ」と呼びかけてから走り出していた」<sup>19)</sup>と述べている。この中島の記述は、幼児が表現を使って見立てたりまねをしたりするなどの「ふり」をする行為は、他者に自身の表現を見てもらいたいという要求と関連していることを示唆するものとする。従って本研究では、「ふり」をする行為を伴っていることを見せる発話であると判断する3点目の規準とした。

#### エ. 他者からの反応（注視・応答、等）を伴う

ア～ウの規準に該当しない事例の中でも、他者に見られることを期待している事例があるとする。本研究では、このような事例を見せる発話と「ひとりごと」とに区別するため、観察対象とした幼児の発話に対して、他者からの注視や応答による明確な反応が確認で

きた場合も見せる発話であると判断する規準とした。

以上、ア～エに示した規準の1つ以上に該当したものを見せる発話と判断した（A児：61事例、B児：12事例、全73事例。詳細は表2）。なお、見せる発話と判断した場面でも聞き取り不能であったものは除外した。また、発話が連続する場合は状況に応じて複数事例として計数した。

#### 4.2. 見せる発話の機能とその分類

前節と同様に本実践を収録したビデオからは、粘土の造形活動中に幼児が表現を見せる発話には様々な状況があり、様々な行為を伴っていることを確認できた。見せる発話は他者に対する要求の度合いに応じた機能をもっているのではないかと考え、本研究では見せる発話を4つの機能に分類した。

##### 【① 注目を求める発話】

ここでは表現活動中に粘土から見つけた形や、できたものの形や名前をとっさに発話したり、「じゃーん」のように擬音語を使って表現を示そうとしたりと相手の注目を自身の表現に向けようとする場面が確認できた。第2章で触れた高櫻の研究では相手の関心を自分の話題や遊びに向ける場面を「注目を促す呼びかけ」<sup>20)</sup>と分類しており、本研究で確認できた発話の中にも同様の機能をもつ見せる発話が多く存在した。本研究ではこのような機能をもつ見せる発話を【① 注目を求める発話】として分類する。

##### 【② 反応を求める発話】

次に、表現を「見せる宛先」となった他者に自分の作った表現に関して疑問を投げかけたり、意見や感想を要求しようとしていたりしている発話には、宛先からの反応を求める機能があると考えられる。このような発話を【② 反応を求める発話】と位置付けた。特定の「見

せる宛先」を呼名している場合や、発話の語尾が疑問形になっている場合なども含まれる。固有名詞を発話するだけの場合でも【① 注目を求める発話】を繰り返されたり、発話内容が「ももにみえた」から「ハートにみえた」へと変化したりしていく場合も、前後の文脈と照らし合わせながら【② 反応を求める発話】とした。

##### 【③ 共感を求める発話】

【② 反応を求める発話】よりもより要求が深まり、発話内容が「○○でしょ」「○○よね」など自身の表現に相手の同意を誘う機能が認められる発話を【③ 共感を求める発話】と位置付けた。すなわち、自身の表現に対して共感してほしいという要求が含まれていると判断できる発話である。特にこの【③ 共感を求める発話】は、幼児の意欲的・継続的な努力を通して出来上がった表現に対する共感への要求の表出であると捉えた。

##### 【④ 承認・賞賛を求める発話】

主に保育者からの反応を求めている場合を【④承認・賞賛を求める発話】と位置付けた。第2章でふれた福岡は「みてて」発話は、保育園や幼稚園において頻繁に保育者に向けられる発話であり、保育者からのまなごしや承認・賞賛などを得ることによって、幼児に満足感や自信を生み出していると考えられる<sup>21)</sup>と述べている。この指摘を造形活動の場面に援用すると、幼児は自身の表現を保育者に見せることによって造形活動への承認・賞賛を得ようとする傾向があるのではないかと考えられる。本実践においても幼児が表現を保育者に向けて見せる発話を確認された。その中でも意欲的・継続的な努力を通して出来上がった表現を提示して保育者からの承認・賞賛を要求する機能があると考えられる発話を【④ 承認・賞賛を求める発話】

表2 見せる発話の機能とその分類

発話の機能 (発話の具体例)	事例数 (見せる発話の判断規準)
【① 注目を求める発話】： 表現活動中できたものについてとっさに発話し、相手の視線を自身の表現に求める場合。 （「じゃーん」「みてみて」）	A児： 38事例 （ア：26、イ：4、ウ：5、エ：3） B児： 8事例 （ア：5、イ：2、ウ：1、エ：0）
【② 反応を求める発話】： 発話の語尾が疑問形になり相手の意見や感想を求めている発話。また、上記①の発話の繰り返して内容が変化する場合。 （「どう？」「ねえねえ、もも」）	A児： 18事例 （ア：10、イ：4、ウ：1、エ：3） B児： 3事例 （ア：2、イ：0、ウ：0、エ：1）
【③ 共感を求める発話】： 上記②に加え、表現に関する継続した努力に対する共感や、同意を求めている場合。 （「かわいいでしょう？」「へんやなあ」）	A児： 2事例 （ア：1、イ：1、ウ：0、エ：0） B児： 0事例 （ア：0、イ：0、ウ：0、エ：0）
【④ 承認・賞賛を求める発話】： 主に保育者に向けて継続して作った物を見せる場合。 （保育者に向けて「Bちゃんもつくった」）	A児： 3事例 （ア：2、イ：1、ウ：0、エ：0） B児： 1事例 （ア：1、イ：0、ウ：0、エ：0）

※ 見せる発話の判断規準：ア. 身体的行為を伴う、イ. 「見せる宛先」への関わりを伴う、ウ. 「ふり」を伴う、エ. 他者からの反応を伴う

と位置付けた。

以上、機能に着目して見せる発話の分類を行った。前節での規準によって確認した全73事例の見せる発話をここでは、上記【①～④】の機能によって分類する。ビデオ映像による観察調査を通して、1事例ずつ前後の文脈や他者との関わりの状況、そして「見せる宛先」がどのような行動（注目、反応、共感、承認・賞賛）を示すことで見せる行為が完結したのか等进行分析し、合理的な判断を行った。具体的な方法としては、全73事例の見せる発話を2名の筆者が、それぞれに発話の機能に着目して【①～④】に分類を行った。2名による判定を照合した結果、57事例（78%）において判定が一致した。判定が不一致であった16事例（22%）に関しては、2名の判定理由をもとにして再度の検討を行い、合議によって最終的な判定を行った（表2）。

### 4.3. 見せる発話の具体的事例

前節までの手続きによって確認する事ができた、A・B児による全73事例の見せる発話の具体的な事例を3点示す。以下、それぞれの事例における見せる発話の機能【①～④】に触れながら、その背景にある幼児の心情や要求について分析的に読み取っていきたいと考える。

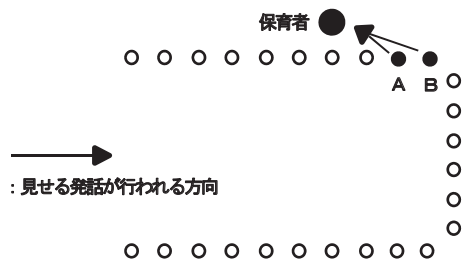
<p><b>見せる発話が状況とともに変化する事例</b> 「あめちゃんできたー」（表現活動Ⅰ、8月27日）</p>
<p>油粘土を使い、「長いへびさんをつくろう」という活動中の一場面。</p> <p>B児は板の上で粘土を転がしたり、手のひらで握ったりして細長い形に粘土を伸ばしている。保育者（芦田）から全体へ「だんだん長くなってきた人は、巻いてみたら‘あめちゃん’とかいろんな形ができるよ。」という指示がある。それを聞いたB児は長く伸ばした粘土を巻き始めて、ぐるぐる巻きをくり始める。それまで隣の幼児と会話をしながらの表現活動であったが、ぐるぐる巻きをくり始めてからは、その行為に没頭して会話は無くなる。</p> <p>全てを巻き終わると、自身の手元を見たまま、「あめちゃんできた」と小声で「ひとりごと」を言う。その時、近くでは「C君、すごい」という声とともにC児に多くの幼児からの注目が集まっている。その直後、B児は膝立ちになり、大きな声で「あめちゃんできたー」【⑩】と自身の表現を不特定の方向に差し出しながら発話する。保育者（A幼稚園の先生）が、「あめちゃんできたね」とB児に対して声を掛ける。その他に周囲の幼児からの注目はなく、B児は隣にいるA児に‘あめ</p>

ちゃん’を差し出して見せる。それを見たA児も‘あめちゃん’を作り始める。B児は自身の‘あめちゃん’を手に持ちながら膝立ちになったり、座ったりを繰り返し、落ち着かない様子で何度も「あめちゃん」【②】と周囲の幼児に向けて発話している。

‘あめちゃん’が完成したA児は、「ほら、先生あめー」【④】と保育者（A幼稚園の先生）に向けて発話する。A児が差し出した‘あめちゃん’に対して、「いただきまーす」と食べるふりをした保育者に対して、B児は「だめだめー」と楽しそうに言う。さらにB児は、「Bちゃんもつくった」【④】と保育者に向けて発話を行う。先ほどと同様に保育者は「いただきまーす」と‘あめちゃん’を食べるふりをし、それに対してB児は再び楽しそうな様子で「だめだめー」と言う。直後にB児自身も‘あめちゃん’を食べるふりをまねしている。‘あめちゃん’ができてもなかなか次の表現活動に移行しなかったB児は、このやり取りの後、「もう1こ、つくろう」と発話し次の表現活動へと進む。

※ 発話部分に付した数字（【①】等）は、前節で述べた「見せる」発話の機能【①～④】と対応している（以下の事例も同様とする）。

#### 状況による変化・進化を経てA・B児が保育者に見せる場面



この事例ではB児の見せる発話に変化していくことがわかる。膝立ちになりB児が「あめちゃんできたー」と発話する場面では、表現が完成してとっさに発話をしたため、周囲の不特定からの関心を自身に向けたという、【① 注目を求める発話】であると判断した。またその時の様子として、C児の表現に周囲の注目が集まっていたことから、B児も自分の表現を見て欲しいと、膝立ちになり動きの大きな身体的行為を伴いながら見せる発話を行ったと推測する。

次にA児に向けての「あめちゃん」という発話は、【② 反応を求める発話】であると判断する。発話の語尾が疑問形になっていないが、B児は「あめちゃん」という言葉を繰り返し発話し、「見せる宛先」をA児に決めて、差し出しを行っていることから、B児の「見せる宛先」は当初の不特定の他者から特定の個人

へと変化していることがわかる。

最後にA・B児が保育者に「ほら先生あめー」と発話している場面は保育者からの【④ 承認・賞賛を求める発話】であると判断した。‘あめちゃん’はB児が一定時間、周りとの会話を止めて没頭してつくったものであることから継続的な努力をしてできあがったものだといえる。その後の保育者とのやりとりを経てB児は次の活動に移るため、最終的に保育者からの承認・賞賛を得たことによって表現活動に起因する要求を満たしたといえる。

上記の事例より、継続的な努力を通じた表現を見せる場面では、見せる発話の機能が状況に応じて変化する傾向があることが示唆された。

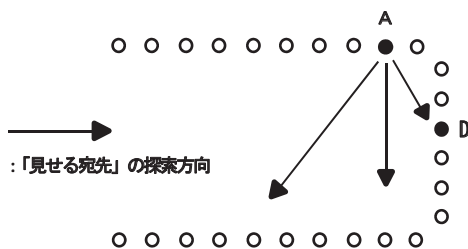
**見せる発話のために「見せる宛先」を探索する事例**  
「かわいいいでしょう?」(表現活動I、8月27日)

油粘土を使用した造形活動における、粘土の塊からたくさんの‘とげとげ’を捻り出す表現活動の一場面。

A児は2つ隣の幼児に「モルモットってできるかなあ」と話す。たくさんの‘とげとげ’を捻り出せたA児は斜め向かい方向に着座する幼児に「どお?ほら」【②】と自身の表現を差し出しながら発話する。周囲の幼児からの反応はなかったため、A児はその後に「かわいいいでしょう?」【③】と同じく斜め向かい方向の幼児に発話している。

その後、保育者に対しても「先生、かわいいいでしょう?」【③】と発話する。つくっているものが‘とげとげ’によって立っているように見えたA児は「立ったよー、かわいいいでしょう?」【③】と正面の方向に着座する幼児に向けて発話する。その後、A児は自身の周囲をきょろきょろと見渡す行動をとる。そして、A児は左斜め方向に着座する幼児に視線を注ぎ、「ねえねえDちゃん、かわいいいでしょう? これ立つんだよ、ほら」【③】と呼名を含んだ発話を行う。D児はA児の表現に視線を注いだ後、互いに続きの表現活動を行う。

**「見せる宛先」を探索する場面**



上記の事例では、A児は継続的な努力によってつく

ることができたため、「どお?ほら」と発話が疑問形になり他者に【② 反応を求める発話】を行っている。反応がなかったため「かわいいいでしょう?」という発話に変化させ相手に同意を求めていることから【③ 共感を求める発話】と判断したが、この発話は4回繰り返されていることから自身の表現への共感を強く求めていると考えられる。

また、‘とげとげ’によって表現を立たせることができた結果についても説明を行い、自身が表現の細部から感じたことを他者に提示しようとしている。なかなか周囲からの共感を得られなかったため、A児は様々な方向を見渡して「見せる宛先」を念入りに探し、その後にD児を指定したと考えられる。この場面からは、自身の表現内容について思い入れや認識が強い場合は、見せたい内容も明確なものとなるとともに入念に「見せる宛先」を探索する傾向が認められた。また、幼児が「見せる宛先」を探索しながら表現活動を並行して行っている場面では、他者に伝えたいことを意識しながらの表現であると考えられる。ただし、この場合も結果としての表現内容を相手に見せたいというより、上記の「かわいいいでしょう?」のように、感じたことを伝えたいという傾向が強いものと推察される。

**見せる発話が互いに交錯する事例**

「ねえねえ、Eちゃん」(表現活動Ⅲ、9月10日)

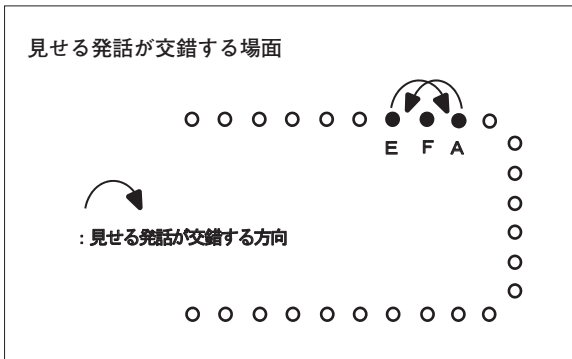
土粘土を使用して、「おさかなレリーフ」をつくる活動の一場面。

板状に土粘土を伸ばし、魚の形に切り抜くことができたA児は粘土べらや型押しスタンプを使って模様をつける活動をしている。A児は「ここに線をかこう」という「ひとりごと」とともに少しの間、集中して活動に取り組む。

1つの表現が出来るとA児は「お手本みたいに作ったー」【①】と不特定の方向に表現の差し出すとともに発話をする。その直後、隣に着座するF児がA児の表現に注目をする。

A児はその後、2つ隣に着座するE児に向けて「ねえねえ、Eちゃん、ここつくってみた」【②】と表現を差し出しながら呼名を含んだ発話を行う。それに対して、E児はA児の表現に視線を注ぐことはせずに、自身の表現をA児の表現よりも高く差し出しながら「なんかへびみたい」【①】と発話する。この場面でA・E児の2人は、自身の表現を互いに差し出し合っている状態である。

そしてA児は、再び自身の表現を指差しながら、「ねえねえ、Eちゃん、ここつくってみた」【②】と発話している。この発話が行われた後、E児はA児の表現に視線を注いだ。その後の2人は、それぞれの表現活動に移行する。



## 5. 考察

本研究においては造形活動の観察調査を通して、5歳児の見せる発話について議論を進めてきた。幼児の心情や他者への要求の度合いに応じて見せる発話には様々な機能があるとした上で全73事例を分析した。それに基づいて、幼児がどのような状況・文脈を伴って見せる発話を行っているのかについて詳細に検討を行なったところ、下記の4点の傾向が認められた。

その1点目としては、多くの場面で身体的行為を伴って見せる発話が行われていたという点があげられる(47事例/73事例)。観察調査での見せる発話では、特に指さし・差し出し等を伴ったものが大きな割合で認められた。このような身体的行為による「見せる宛先」の指定は、近距離の場合に有効であると考えられる。今回の題材(「ねんどにふれよう」)での表現のサイズが小さなものであったため、「見せる宛先」も比較的近くにいる他者に偏った可能性がある。大きな素材(例えば、模造紙・段ボール等)を扱う題材に取り組み、サイズが大きい表現となった場合には、異なる方法で「見せる宛先」を指定する傾向が現れると考えられる。

2点目は、見せる発話の機能として他と比較すると、【① 注目を求める発話】の割合が大きい点である(46事例/73事例)。幼児が自身の表現に対して他者からの注目を求めて発話し、注視を受けることによって満足して次の表現活動に移行するという場面が多く確認された。

しかし、3点目として前章において述べたように【① 注目を求める発話】が状況とともに、【② 反応を求める発話】、【③ 共感を求める発話】、【④ 承認・賞賛を求める発話】に変化していく点も明らかにすることができた。このような変化は、幼児の行為によって刻々と変形するという粘土の可塑性が少なからず影響したと考えられる。また、「見せる宛先」が示した行動によって心情や要求そのものにも変化が生じていることも推察される。このような要因からの影響を受けながら幼児は、【① 注目を求める発話】を始点とし、自身の発話や「見せる宛先」から示された行動を認識することによって、「見せたい表現」「自身が表現したかったこと」を確認する傾向があるのではないかと考える。前章でふれた事例では、保育者が演じた「あめちゃん」を食べるふりという「見せる宛先」からの応答を受けて、幼児自身も「食べるふり」をまねている様子が観察された。この幼児は他者に見せることを通して、「おいしそうな「あめちゃん」をつくりたかった」という自身の表現したかったことを確認したものと推察される。

最後に4点目として、「見せる宛先」を入念に探索する手続きには、「自身が見せたい相手を見つける」、

ここでは上記事例を通して、複数の見せる発話が同時に交錯する場面について分析を行う。

A児が不特定の方向に差し出しながら行った「お手本みたいにつくったー」という発話は、【① 注目を求める発話】であると判断した。その後すぐに隣に着座する幼児からの注視を得られたため、この発話の機能が有効であると確認したA児は、見せる発話を変化させて2つ隣に着座するE児に対して【② 反応を求める発話】を行ったと推測される。この発話が呼名を含んでいたために、E児はそれに反応して「なんかへびみたい」とA児に向けて【① 注目を求める発話】を行っている。この時点でA・E児の見せる発話とそれに対応した注目・共感という関係は成立していない。このように自身の表現を衝動的に見せる場面では、「見せる宛先」を入念に探索するという手続きが省略される傾向を読み取ることができる。

このような見せる発話が交錯する場面に関連して『幼稚園教育要領解説』において、「初めは互いに一方的に自分の思っていることを伝えることが多いが、相手に対する興味や親しみが増してくると、自分中心の主張をしながらも、少しずつ、相手に分かるように伝えようとする」<sup>22)</sup>と記述されている。この指摘は、幼児期には自己主張のみではなく次第に「相手に分かるように伝えようとする」という心情が芽生える可能性を指摘するものであると解釈する。A・B児の間で省略されていた「見せる宛先」の入念な探索という手続きには「相手に分かるように伝えようとする」ための役割も含まれているのではないかと考える。つまり、「見せる宛先」を入念に探索する手続きは、「自身が見せたい相手を見つける」という機能とともに、「相手が見ることができる状況にあることを把握する」という機能を含んでいるのではないかと推察されるのである。後者の「相手が見ることができる状況にあることを把握する」という手続きを経ることによって、見せる発話とそれに対応した注目・反応・共感という関係が幼児間で成立することにつながるのではないだろうか。



「相手が見ることができる状況にあることを把握する」という2つの機能が含まれているという点があげられる。ただし、この「見せる宛先」を入念に探索する手続きが省略されることと見せる発話の衝動性との関係については今後、検討を行いたい。幼児の見せる発話においては、衝動性と計画性、双方の要因があると想定される（外見上、衝動性を感じる発話を幼児が計画性をもって演じる、という可能性も含めて）。さらに多くの事例を収集することによって、続報での考察を継続したいと考えている。

#### 謝辞

保育実践および研究遂行にご協力いただきました、京都市内A幼稚園の園長先生をはじめ多くの先生方、園児のみなさまに心よりお礼申し上げます。

#### 付記

本研究は、平成26年度（2014年度）科学研究費（基盤研究（C）、課題番号（26381203）、研究課題名「教科目標への到達と感性の育みを促す言語活動を視点とした美術科教育の基盤的研究」、代表者：竹内晋平）の助成を受けた。

#### 註

- 1) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』、2008年、p.162
- 2) 福崎淳子『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、2006年
- 3) 同上書、p.19
- 4) 同上書、pp.143-165
- 5) 中島寿子「子どもの提示的呼びかけについての一考察－保育所1・2歳児クラスにおける参加観察から－」『西南女学院短期大学研究紀要』第50号、2004年、pp.29-41
- 6) 中島寿子「子どもの提示的呼びかけについての一考察（2）－保育所1・2歳児クラスにおける参加観察から－」『西南女学院大学紀要』第9号、pp.206-215、2005
- 7) 中島寿子「子どもが他者に見せたい自分についての一考察－保育所1・2歳児クラスにおける参加観察から－」『保育学研究』第43巻 第2号、2005年、pp.135-147
- 8) 同上論文、p.144
- 9) 高櫻綾子「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』第46巻 第2号、2008年、pp.78-88
- 10) 松本健義・服部孝江「砂場における幼児の造形行為のエスノメソドロロジー」『上越教育大学研究紀要』第18号、1999年、pp.517-536
- 11) 礪波朋子「4歳児の粘土遊び場面における三者間コミュニケーションの検討」『上越教育大学研究紀要』第26号、2007年、pp.317-330
- 12) 藤原逸樹「描画活動における子どもの発話の聞き取りに関する一考察」『美術教育学』第30号、2009年、pp.345-356
- 13) 佐川早季子「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』第51巻 第2号、2013年、pp.15-27
- 14) 佐川早季子「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』第52巻 第1号、2014年、pp.43-55
- 15) 中島、前掲註7) 論文、p.138
- 16) 高櫻、前掲論文、p.80
- 17) やまだようこ『ことばの前のことば ことばが生まれるすじみち1』、新曜社、1987年、p.82
- 18) 佐川、前掲註13) 論文、p.52
- 19) 中島、前掲註5) 論文、p.34
- 20) 高櫻、前掲論文、p.80
- 21) 福崎、前掲書、p.13
- 22) 文部科学省、前掲書、p.97