

5歳児の発話からみた表現に関する研究

— 看図アプローチによる読み解き実践を通して —

福永 優子

A Study on Expressions Observed in Utterances of 5-year-olds
— Through the Practice of Reading Comprehension by KANZU Approach —

Yuko FUKUNAGA

概要

本研究の目的は、子どもの「表現する力」を育む手立てを検証することである。5歳児を対象に看図アプローチによるビジュアルテキストの読み解き実践を行った。看図アプローチによる読み解きは、「ミニマト」「稲」「氷」を題材とした写真をビジュアルテキストとして使用した。筆者とグループ（子どもと担当保育者1名）で行った。題材ごとに子どもの発話プロトコル分析を行い、11のカテゴリー（感嘆・確認・予測・イメージ・説明・返答・返事・疑問・ふざけ・思いつき・オノマトペ）に分類した。なかでも、子どもの「イメージ」のカテゴリーに着目し、分析を行った。その結果、子どもはビジュアルテキストを「見ること」の楽しさから「イメージ」を膨らませていた。また子ども同士や保育者との言葉のやりとりのなかで「イメージ」の揺れが起こり、表現に変化がみられた。看図アプローチによる読み解き実践は、子どもの「表現する力」を育むとともに保育者に新たな視点を見出す手立てとして有用であることが示唆された。

キーワード：表現する力 感性 イメージ 5歳児 看図アプローチ

I. はじめに

1. 研究の背景

現在、日本では、「自分の気持ちをうまく伝えられない」というコミュニケーションの問題がある¹⁾。三宮¹⁾は、コミュニケーションの問題について「自分の気持ちを相手にどう伝えればよいかわからないという問題は、言語表現力の乏しさだけでなく、自分の発言がどのように受け取るのかが予測できない、相手の反応が読み取れない、といった問題にも起因する」と述べている。このように社会的な問題としてコミュニケーションが取り上げられ、表現に対する認識の高まりがみられる。子どもの表現の根底には、表現する意欲を培うことが必要とされている。しかし保育の現場では、表現活動を発表することに重きを置かれていたこともあり、本来の子どもの表現力の育ちが危惧されている²⁾。

子どもにとって心動かす出来事は、特別な事柄ではなく、日々の生活の事物・事象であり、四季折々の自然現象をはじめ、室内の音楽を聴くことや絵本を読むことに至るまで多種多様である。子どもは、興味のある事に関わるなかで、他者との言葉のやりとりから思考を深め、新たな意味を見出していく。その過程で自分の考えを伝え合う喜びを感じる事が、表現する意欲を喚起するも福岡こども短期大学嘱託教員

のと推察される。子どもの「表現する力」は、表現する意欲が高まり、自分なりのさまざまな方法で表現していくなかで育まれるものと言われている³⁾。「表現する力」を育てていくには、子どもの自由な発想と表現が必要とされている³⁾。

保育者は、日々の生活のなかで子どもの感性に触れ、ささやかな言動に感銘することも多い。一方、子どもの活動は予想外の方向に進むこともあり、子どもの感性や表現を捉えることの難しさを感じている。これらのことから、子どもが自由に表現する場を作るとともに、子どもの表現する意欲を育むこと、保育者の表現への認識を高めていくことも重要であると考えられる。

2. 感性と表現

平田⁴⁾は、「表現」という熟語を「表」と「現」とに分けて考えてみると、意思のある「表」と、内的な変化が無意識のうちに現れてしまう「現」との組み合わせであることを示している。さらに、子どもの声に耳を澄ますという「表」と、子どもの様子を感じ取るという「現」があって、子どもと保育者あるいは身近な大人、子ども同士の表現は成立していくことを説明している⁴⁾。

つまり子どもの表現は、他者とのやりとりのなかで育まれるものと考えられている⁴⁾。

感性は「美しいものを見て『美しい』と感じる繊細な

感覚の体験を重ねることで豊かになり、表現する意欲も高まる」³⁾とされている。子どもの表現にとって、子どもの感性や体験から芽生えた気持ちを受け止める保育者の存在は大きなものであるといえよう。また保育者も子どもの表現に注目することは、子どもを「よく見る」機会になると考えられる。

感性の定義は、広辞苑第7版によると「①外界の刺激に応じて感覚・知覚を生ずる感覚器官の感受性」「②感覚によって呼び起こされ、それによって支配される体験内容。従って、感覚に伴う感情や衝動・欲望も含む」「③理性・意思によって制御されるべき感覚的欲望」「④感官の能力。思惟（悟性的認識）の素材となる感覚的認識」と記されている。感性は英語の *sensibility* や独語の *sinnlichkeit* の対訳として誕生した言葉であり、概念とされることから時代や文化の影響を受け多義的と言われている⁵⁾。

このような感性に関する先行研究は、芸術活動、認知心理学、感性工学に至るまで、幅広い分野で取り入れられている。根津・松本⁶⁾は、教育実践における感性の捉え方の違いを指摘し、感性を視覚化・共有化するためにフレームワークの作成と実践を試みている。また、学校教育における感性教育も音楽や美術など多岐にわたる。

蛭田ら⁷⁾は美術教育と感性の育成について、基礎デザインの観点から事象のよさや美しさの価値、心情を感じ取るために「深く観察を重ね、感じ取る力の解像度とも言える力を養うことが感性の育成に必要である」と述べている。

3. 見ることと表現

子どもの生活のなかで感性を育むもののひとつに絵本や紙芝居があり、身近な教材として親しまれている。子どもは、読み聞かせのなかで話を聞くことと同時に「見ること」を楽しみながらイメージを広げている。

諸外国においては、ビジュアル・リテラシーが注目され、英語圏の多くの国や地域で、「見ること」をカリキュラムに取り入れている。ビジュアル・リテラシーとは、「絵や写真、図表、動画と言った視覚テキストを読み解き・発信する力」⁸⁾のことである。日本においても、ビジュアル・リテラシーへの関心の高まりがみられ、視覚情報に溢れる環境にありながら、子どもが部分から全体の推測をすることや情報の理解に偏りがみられることが指摘されている⁹⁾。

佐藤・千崎⁹⁾は、この要因として情報を「正確」に「豊か」に理解する「情報リテラシー」が身に付いていないことを示し、小学1年生を対象として「伝え合う力」を身に付けるための言語と非言語（写真や挿絵）を組み合わせた実践を行っている。そのなかで、佐藤・千崎は、授業の教材として使用した写真について、「ある立場・視点から選ばれたもうひとつの現実」であること、また静止画像であるために子どもが理解しやすいことを説明している⁹⁾。

福田・砂川¹⁰⁾は、中学生を対象として、国語科授業におけるメディア実践で写真を教材として使用している。そこで写真という教材の有効性について、写真の要素を関連付けていくなかで、「このように読みたい」という思いが生じ、自分の読み解きに一貫性をもち始めることを示唆している。子どもは、一貫性をもって写真を読み解いていくことから楽しさが生じるとともに、解釈も成立していく。この実践から、写真を用いた活動は、「表現世界を構成し、言葉の学びを促すひとつの材料として十分な価値がある」¹⁰⁾と明記している。

これらのことから、写真は現実の世界を写し出したものであるが、ある場面を切り取ったものでもある。それは、佐藤・千崎が述べているように、「ある立場・視点から選ばれたもうひとつの現実」⁹⁾であり、さまざまな見方も出来る。そこで、さまざまな見方からイメージが誘発され、虚構の世界を生み出す材料になると考えられる。

また、佐藤・千崎の実践の課題である「情報を「正確」に「豊かに」理解する」⁹⁾ことを幼児期に照らし合わせると、「よく見る」ことからイメージを広げ、そのイメージを言語化することで、それぞれの子どもの表現が生じることが、子どもの表現の豊かさにつながるものと考えられる。福田・砂川の実践は、「このように読みたい」という子どもの意欲が、楽しさと解釈をもたらすことを示している¹⁰⁾。幼児期においても、写真を「見ること」からイメージを広げ、自分なりの読み解きが生じる。子どもは、楽しさとともに読み解いたものを理解し、説明する意欲が芽生えるものと考えられる。

つまり幼児期においても、写真は「見ること」によって見る者のイメージを膨らませるとともに、虚構の世界へといざなうことができるものと言える。

中国でも「見ること」に着目した教育が行われている。中国語でビジュアルテキストを読み解くことは「看図」と呼ばれており、発信する方法として、従来から「看図作文」が行われている。

鹿内¹¹⁾は、「看図作文」に心理学、物語論の研究成果を取り入れた「新しい看図作文」の開発を行ってきた。この「新しい看図作文」における授業づくりの方法のひとつに「看図アプローチ」がある。「看図アプローチ」では、①テキスト中で記述されている概念や内容を別の言葉に言い換えたり、ある種の記号表示法を他の表示法に変えたりする活動（変換）②テキストを構成している諸要素を相互に関連づける活動（要素関連づけ）③テキスト中で記述されている内容を超えて、結果について推量したり予測したりすることにより、発展的に考えていく活動（外挿）の三つの読解の情報処理モデルがある。この情報処理モデルは、Bloomらによる「理解」概念に基づくものであり、「わかる」ことは、「変換」「要素関連づけ」「外挿」の三つの操作によるものとされている¹²⁾。藤田ら¹³⁾は、この活動により、参加者は「わかる」というプロセスを楽しみながら、意欲をもち学習に取り組む

ことを明らかにしている。具体的には、少数のグループで話し合いを行うもので、ビジュアルテキストを「見る」こと」からイメージを広げ、言葉のやりとりを通して物事を深く見詰め、多様な表現が生み出されている。また、情報処理モデルのステップを踏むことで、気付いたことや感じたことを意味づけし、理解や思考を深めていくことが可能となる。

看図アプローチでは、学習者間の「読み解きのズレが活発な議論を引き起こす」¹⁴⁾とされている。困って他者との読み解きの違いを共有することで、互いに認め合う機会にもなる。子どもは、自分の言葉を聞いてもらうこと、認めてもらうことで表現する喜びを感じ、表現したいという思いが高まる。このように他者と同じものを「見る」こと」から、イメージを共有したり違いに気づいたりすることや、互いに認め合う機会をもつことは、子どもにとって重要な経験になるものと考えられる。

これより、5歳児を対象とした「看図アプローチ」による読み解き実践において、「見る」ことを楽しみながら、それぞれの見方や感じ方を発言することは、子どもの「表現する力」を育む活動として有用ではないかと考えた。

II. 研究目的

幼児期の「表現する力」は、イメージの形成から自分なりの見方・考え方を生み出し、表現する時期とされている¹⁵⁾。それゆえ「表現する力」を育む手立てには、どのような方法があるのかを考えてみると、絵本や紙芝居の読み聞かせから、感じたことや考えたことを伝えることも表現のひとつと考えられる。しかし、絵本や紙芝居は決まったストーリーで展開し、話の筋を変えることは出来ない。そこで、子どもが共通のテーマを持ち、他者との言葉のやりとりをするなかで、イメージは多様な展開になると考えられる。さらに日常生活との結びつきのあるテーマであれば、より身近なものとしての興味が高まり、意欲的に表現するものと推察される。

このように、子どもがビジュアルテキストを共通のテーマとして、「見る」こと」から自由な発想と表現が生じる「看図アプローチ」を用いた実践を行うことが、子どもの「表現する力」を育む手立てになると考えられる。

そこで本研究では、子どもの「表現する力」を育む手立てを検証することを目的とし、看図アプローチによるビジュアルテキストの読み解き実践を行う。また、子ども同士や保育者との言葉のやりとりでの子どもの発話の変化から、子どもがどのようにイメージを広げ表現していくのかを検討する。

III. 研究方法

1. 看図アプローチによる読み解き実践

(1) 研究の対象

O市K保育所(Aクラス・Bクラス)46名(男児19名

女児27名)、G幼稚園17名(男児8名女児9名)の5歳児である。

(2) 実践方法

ビジュアルテキストは「ミニトマト(4枚)」「稲(6枚)」「氷(5枚)」を用意した。ビジュアルテキスト「稲」については、幼稚園と保育所の実践の流れに違いが生じているため、4枚目までを分析の対象とした。

実践方法は、以下の手順で実施する。

- 1) ビジュアルテキストを一人1枚ずつ裏返して配布する。
- 2) 筆者の合図で、一斉にめくる。
- 3) ビジュアルテキストを見て、グループやクラス全体で話し合う。

ビジュアルテキストは、写っている諸要素の言語化(変換)、諸要素や既有知識との関連づけ(要素関連づけ)、写っていないことの推察(外挿)の3つの過程を踏みながら読み解きを進める。

子どものやりとりを円滑にするため、各グループに保育者1名を配置した。

子どもおよび保育者の会話をICレコーダーに録音し、全体の様子をビデオに記録する。

2. インタビュー調査

対象者は、看図アプローチ実践園の担任保育士(2名)・担任幼稚園教諭(1名)である。インタビューは、2回(8月・3月)実施した。インタビューの内容は「①読み解き実践の時、クラスの子どもはどのように感じていたか。ふだんと違う様子など何か感じることはあったか。②看図アプローチ実践前後で、子どもの様子に変化はあったか。何か気付いたことはなかったか。」の2項目である。

2回のインタビューの内容から、子どもの様子や保育者の気づきについて検討を行った。保育者および筆者の会話をICレコーダーに録音し、記録した。

3. 質問紙調査

対象者は、看図アプローチ実践園(K保育所・G幼稚園)の担任保育士(2名)・担任幼稚園教諭(1名)、および看図アプローチ実践園と比較対象とするための看図アプローチを実践しない園(M幼稚園)の担任幼稚園教諭(2名)であり、2回(5月・3月)行った。質問紙の項目は、堀江¹⁶⁾と本郷¹⁷⁾を参考に、事前アンケートによる保育者の意見4項目と自由記述を加え作成した。しかし、調査の手続き上の不備により、質問紙の項目については、データ分析から除外した。そこで、2回の質問紙調査の自由記述の内容を参考資料とし、子どもの遊びと発達についての検討を行った。質問紙の内容は「ふだんは、どのような遊びをしていますか」の1項目である。

4. 分析方法

子どもの発話プロトコル分析

これらの実践の様子の記録をもとに、子どもの発話を

分析した。子どもの発話プロトコルを作成し、発話内容を瀧ら¹⁸⁾の分析項目を参考に、11項目(感嘆・確認・予測・イメージ・説明・返答・返事・疑問・ふざけ・思いつき・オノマトペ)に分類、分析した【表1】。このように発話を分類した理由として、看図アプローチによる読み解き実践により、「見ること」から感じたり考えたりしたことを、子どもがそのままに表現するものと考えたからである。子どもの感性の違いから、あるいは子ども同士や保育者との言葉のやりとりから、それぞれのイメージで読み解きを進め、多様な表現がみられるものと推察できる。なかでも、子どもの表現は「見ること」からイメージが湧き、イメージしたものを言葉にすると考え、イメージに着目し分析を行った。分析の結果について、筆者と大学院生2名で一致率を算出した。1グループのデータの一致率は93.2%であった。

表1 発話機能分類

カテゴリー	分類定義
感嘆	感動を表す発話
確認	見たものを確認する発話
予測	見たものを予測する発話
イメージ	想像する発話
説明	発話の説明
返答	相手の問いに答える発話
返事	相手の呼びかけに答える発話
疑問	相手の発話への疑問
ふざけ	おどけたりふざける発話
思いつき	ふと思いついた発話
オノマトペ	擬音語・擬態語

5. 倫理的配慮

本研究の実施にあたり、研究協力園の園長、主任、担当保育者、保護者に対し、研究の目的や内容と方法、ビデオ・ICレコーダー記録、個人情報の取り扱いへの配慮、研究成果の公表に関して、文書および口頭による説明を行い、同意を得ている。本研究は、福岡女学院大学の研究倫理審査委員会の承認を得た。

IV. 結果と考察

1. 看図アプローチによる読み解き実践

本実践は、同じ子どもたちに1年間に3回の看図アプローチによるビジュアルテキストの読み解き実践を行っている。これらの実践の目的は、子どもの「表現する力」を育む手立てを検証することである。そこで、子ども同士や保育者との言葉のやりとりを通して、子どもがどのようにイメージを広げ表現していくのかを検討する。

まず、実践ごとの発話の特徴を検討し、その後、各実践におけるイメージの変化と子どもの様子を5歳児の発達を踏まえ考察する。

研究(1) ビジュアルテキスト「ミニトマト」の読み解き実践

① 対象と実施日

対象は、K保育所(Aクラス・Bクラス)5歳児41名(男児16名、女児25名)で3グループ(①、②、③)、G幼稚園5歳児17名(男児8名、女児9名)で1グループ④を無作為に選び分析した。実施日は、2018年5月25日(K保育所)、2018年5月28日(G幼稚園)である。

ビジュアルテキストは「ミニトマト」の写真4枚であり、【図1】に示す。

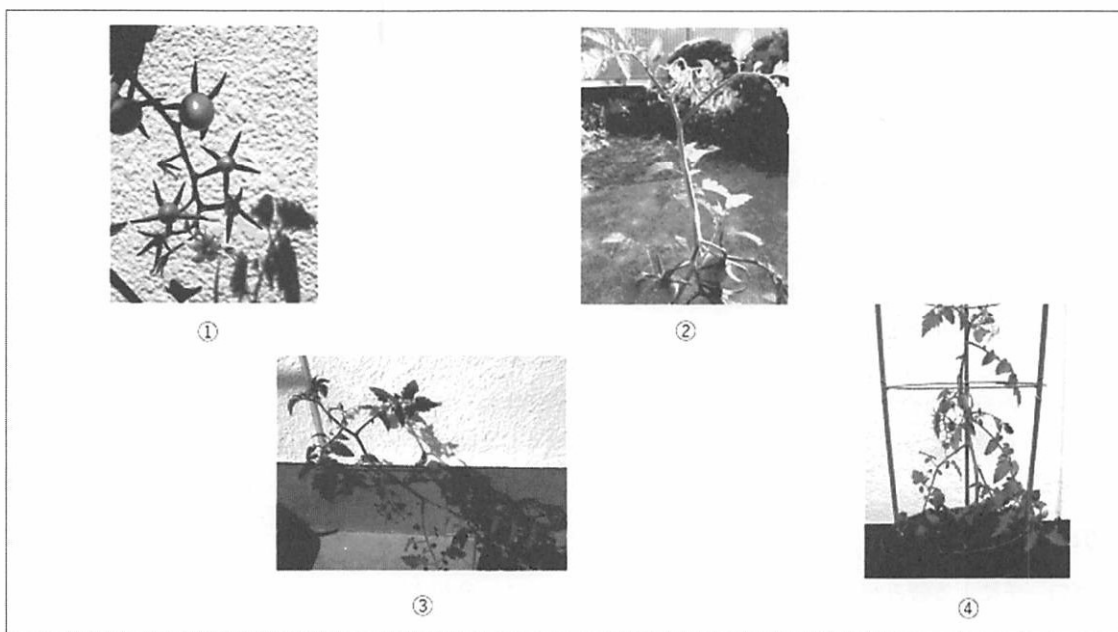


図1 ビジュアルテキスト「ミニトマト」

② 結果と考察

ビジュアルテキスト「ミニトマト」の読み解き実践による1枚目から4枚目までのグループごとの発話カテゴリー分類を示す【図2】。発話カテゴリー分類は、グループごとに異なり多様な表現が見られた。各グループの共通点として、1枚目において、どのグループでも「予測」が多く、50%以上を占めている。2枚目になると「確認」や「イメージ」も多い。3枚目では、各グループの「イメージ」15%以下であった。また、全てのグループで「返答」20%以上であった。4枚目では、全てのグループで「返答」が3枚目よりも多くみられた。

1) ビジュアルテキストの読み解きとイメージ

グループの発話カテゴリー分類の「イメージ」に着目し、ビジュアルテキスト「ミニトマト」でのイメージの特徴を検討する。まず1枚目で、筆者は「なにが写っていますか」と発問している。それに対して、子どもは瞬

時に(変換)を行い、ビジュアルテキストに写っているものを言語化している。グループ②では、(変換)によって全てのビジュアルテキストに「イメージ」がみられた。そこでグループ②に着目し、読み解きの流れを見ていく。

1枚目の(変換)は、「トマト」「丸いトマト」「緑のトマト」「花」「種」「プチトマト」「葉っぱ」「影」「さくらんぼ」「マスカット」「星」であった。このように、子どもは徐々に(変換)を行っていくが、自己中心的な発話が多く、友達同士での言葉のやりとりは少ない。1枚目は、ビジュアルテキストの曖昧さからミニトマトであることが断定できにくく、2枚目を見ることでミニトマトであることが確認出来ている。子どもはビジュアルテキストを見ながら読み解きを行うが、1枚目ではミニトマト以外のイメージはあまり湧かず、ミニトマトの色や形に関する発話が多く見られた。

2枚目で、筆者は「このミニトマトの実は、どうやっ

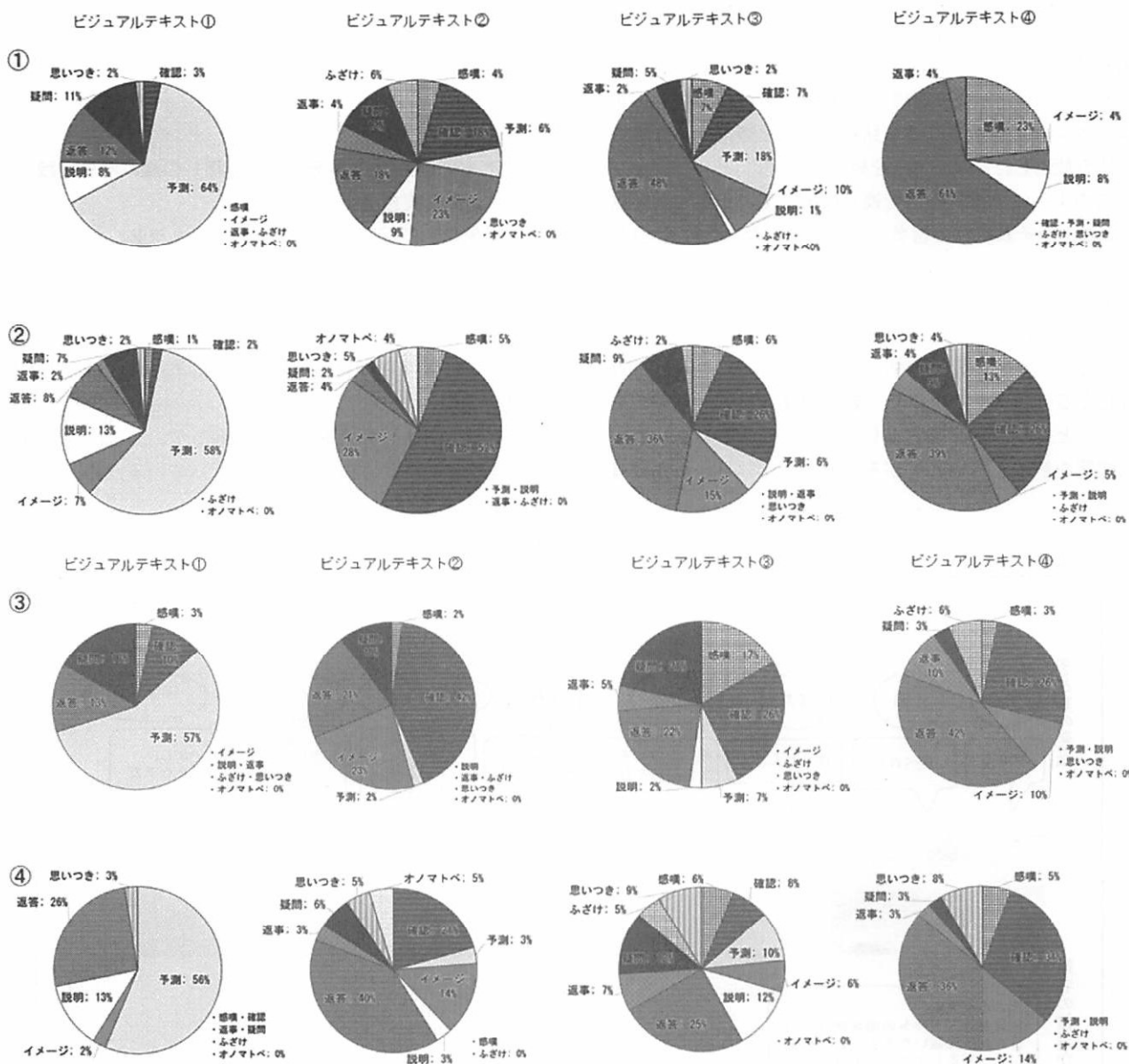


図2 ビジュアルテキスト「ミニトマト」発話分類

てなるのかな」という発問をしている。その後、ミニトマトの生育の話をしていくなかで、子ども同士でイメージの共有や広がりが出てきている。筆者の話は、「小さなミニトマトの苗が少しずつ大きくなり、やがて花が咲き、花の後に実が出来る」という内容である。話の途中で筆者は、子どもと共に指で小さな花を作り、「花が落ちた後に・・・」と問いかけた。すると、子どもはイメージを膨らませ「トマトが、また生えてくる」と答えたり、ミニトマトを確認する姿もみられた。その後筆者は「ミニトマトの苗を何日も何日も置いたままにしています。すると、ミニトマトは・・・」と話を進めた。子どもたちの間では、次々にイメージの発話が続いた【事例1】。

2) イメージの共有

子どもたちのイメージが膨らむなか、3枚目のビジュアルテキストは、倒れたミニトマトであった。3枚目は、どのようにすれば真っ直ぐに立つのかを話し合っていく。ビジュアルテキストを見た後、実物の支柱を見ながら全体で話し合いを行った。子どもたちは、ビジュアルテキストでのイメージと実物を見たことから自分の経験と重ね、グループで考える姿も見られた。その後、4枚目で支柱を使用したミニトマトを確認する。

このように1枚目の(変換)によって、子どもは「見たこと」をそれぞれの言葉で表現していた。2枚目では、ミニトマトの生育の話をきっかけに、子どもたちのなかにグループでのイメージの共有が生じている。そこでは、「花」と「実」の(要素関連づけ)とともに、これからどうなるのかという(外挿)を行っている。さらに3枚目になると、クラス全体で(要素関連づけ)、(外挿)を行うことでイメージを共有し、イメージを膨らませながら問題を解決していく姿がみられた。1枚目から4枚目

のミニトマトを確認するまでに、①一人ひとりのイメージの形成②グループでのイメージの共有③クラス全体でのイメージの共有へと変化する過程が見られた。

山本¹⁹⁾は、会話の成立に「イメージの共有」が必要であり、4歳児になると物を媒介することなく同じイメージを共有し、会話が持続することを説明している。4歳以降では、「ことばを用いて現時点の世界を離れ、『もし～～だったら』という仮定の世界や経験したことを言語表現していくようになる」¹⁹⁾と述べている。さらに5歳になると共通のテーマで会話が維持されると言う¹⁹⁾。

実践のなかでは【事例1】のように、自己を「蟻」に例える表現もみられた。これは、山本が子どもの言語表現の特徴としている「仮定の世界」¹⁹⁾と言えるだろう。

ビジュアルテキスト「ミニトマト」の読み解き実践では、子どもが「見ること」で、それぞれの感性から読み解きが生じ、テーマを共有するなかでイメージの広がりがみられた。これらの結果から、看図アプローチによる読み解き実践は、個人の解釈だけでなく、友達や保育者とのやりとりからイメージを膨らませていくものと考えられる。

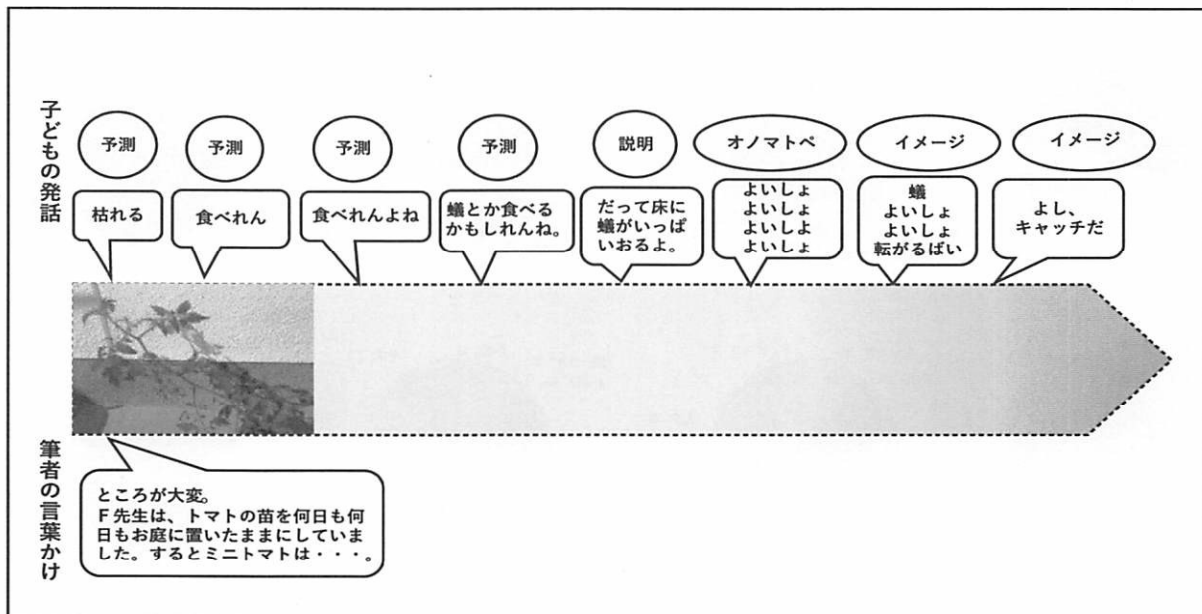
研究(2) ビジュアルテキスト「稲」の読み解き実践

① 対象と実施日

対象は、K保育所(Aクラス・Bクラス)5歳児40名(男児16名、女児24名)で4グループ(①、②、③、④)、G幼稚園5歳児16名(男児8名、女児8名)で2グループ(⑤、⑥)を無作為に選び、分析した。実施日は、2018年11月9日(K保育所)、2018年11月8日(G幼稚園)である。

ビジュアルテキストは6枚であるが、幼稚園の実践では4枚目の後に「稲」の脱穀を行っているため、データ

事例1 子どもの発話



分析には4枚目までを使用した。ビジュアルテキストは「稲の苗」「コンバイン」「稲刈りの後」の写真6枚であり、【図3】に示す。

② 結果と考察

ビジュアルテキスト「稲」の読み解き実践による1枚目から4枚目までのグループごとの発話カテゴリ分類を示す【図4】。各グループの特徴があり、多様な表現がみられた。なかでもイメージを広げながら発話の展開がみられたグループ①のカテゴリを検討していく。1枚目のビジュアルテキストは「稲の苗」であった。子

どもの発話は「返答」32%で最も多く、続いて「予測」27%「疑問」14%であった。2枚目のビジュアルテキストは、稲の苗を一株だけ手に持っている写真である。2枚目のビジュアルテキストでは、「イメージ」15%であり、1枚目よりも多い。他のグループでも「イメージ」の増加がみられた。3枚目では「イメージ」の発話はなく、「返答」が最も多い。4枚目では、「返答」に続き「説明」が多くみられた。

ビジュアルテキストによる読み解きの後、K保育所の子どもたちは、身近な道具を使用し、脱穀を行った。実

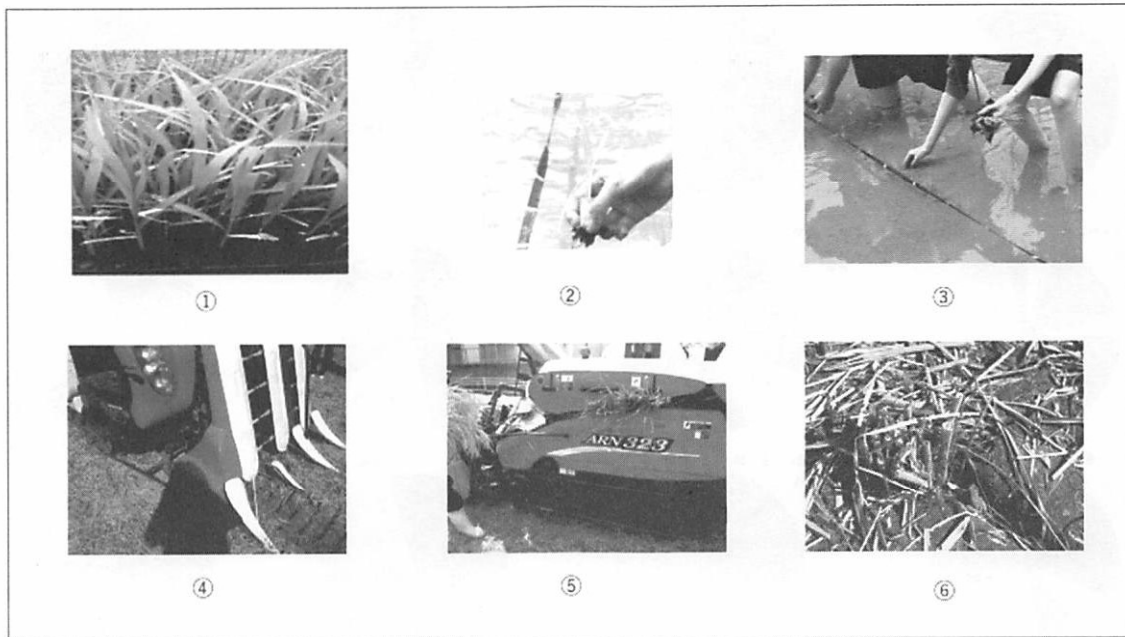


図3 ビジュアルテキスト「稲」

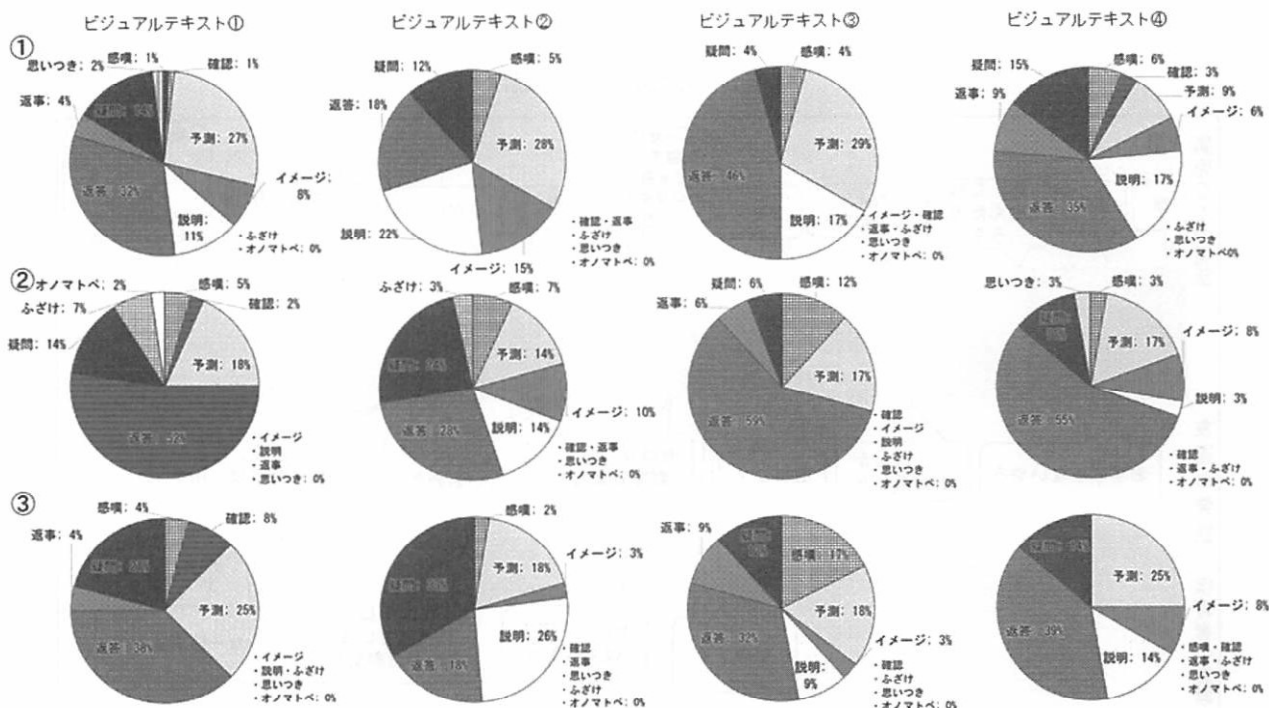


図4 ビジュアルテキスト「稲」発話分類

物の稲に触れ、匂いや感触を感じていた。

1) イメージの展開と表現の変化

子どものイメージは、ビジュアルテキストを「見ること」から始まり、言葉のやりとりのなかで展開しながら変化していった。イメージの展開と表現の変化について、グループ①の事例から検討する。

1枚目は、ビジュアルテキストをめくると同時に、「えー」という感嘆の発話から始まった。発話分類にお

いて「感嘆」は1%みうけられる。このように子どもがビジュアルテキストに興味を示すことが「見ること」への動機づけとなり、「もっと見たい」という気持ちを引き起こす。看図アプローチの特徴のひとつと言われている¹⁴⁾。

男児C1の発話過程では、「草」と予測後に「お芋」と発話している。その後は、友達の発話によって「野菜」「セロリ」「じゃがいも」とさまざまな「もの」をイメー

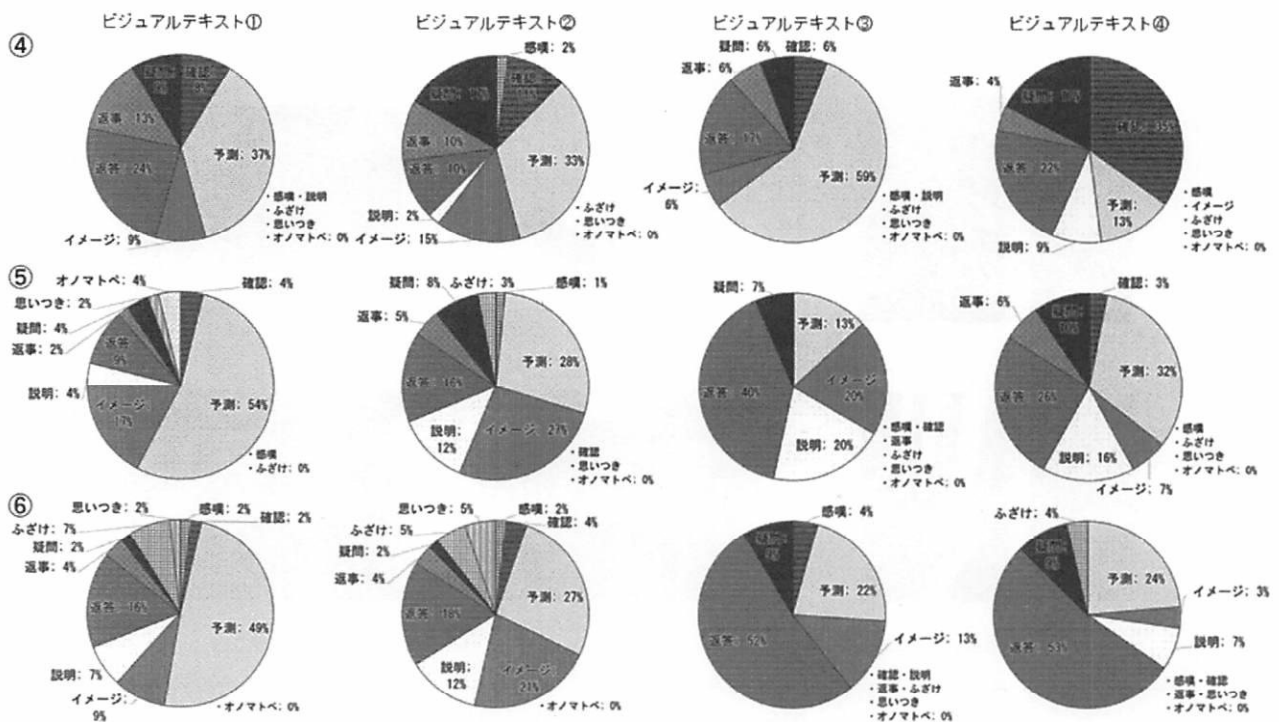
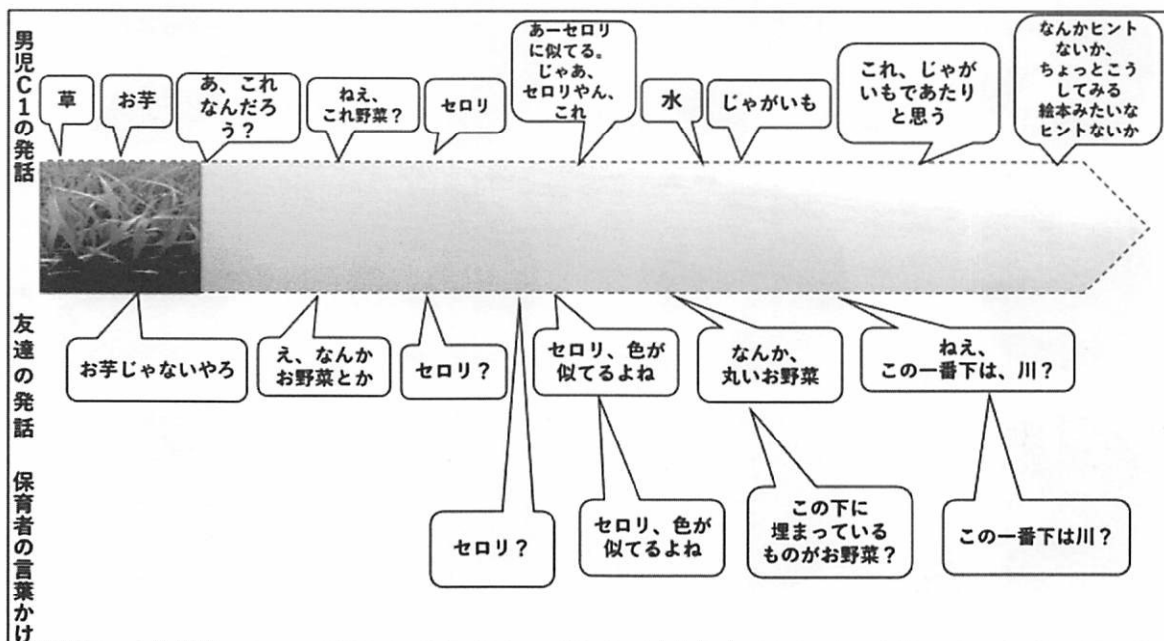


図4 ビジュアルテキスト「稲」発話分類

事例2 男児C1の発話過程



ジしている様子が窺える。また、自分の発話に友達の意見が加わることで、イメージの揺らぎもみられた【事例2】。

2枚目は、1枚目よりも「イメージ」が多い。2枚目のビジュアルテキストを見て、イメージしながら話す女児C2の姿もみられた。女児C2は、ビジュアルテキストを見た瞬間に、下線(1)のようにイメージしている。その後、筆者の「何が写っていますか」という問いかけに対し、女児C1は、下線(2)のように答えた【事例3】。女児C1は、ビジュアルテキストを「見ること」から、(変換)によって言語化した「土」、「羽」、「虫」を関連づけ、筆者の「これからどうすると思う」という発問から、(外挿)を行っていった。グループ①では、3枚目でビジュアルテキストの場所が「田んぼ」であることを確認している。4枚目では、コンパインの刃や写っている影、刈り取られた稲にも着目している。このように子どもは、ビジュアルテキストを細部まで「見ること」で新たな気づきもあり、互いに伝え合うなかで「説明」が増えたものと考えられる。

山本¹⁹⁾は、子どもの会話でのイメージの共有が会話を支えており、子どもの発達に伴い発話も変化していくことを示している。子ども同士の会話を相互的コミュニケーションと捉え、子どもの会話の発達過程を観察、分析した研究では、2,3歳児は「意志」^{注1)}の表現ではなく「意思」^{注1)}の言語表出が中心である¹⁹⁾。しかし、4歳になると日常性の高い主題(園生活でのきまり事や自分の家族の話など)における会話が可能になる¹⁹⁾。5歳児では、実在する事物を介した発話ではなく、相互間で共通のテーマを媒介し、会話を維持する¹⁹⁾と報告している。また5歳児での会話を円滑にすすめる要因のひとつは、自分の意志の説明やメタ認知的な発話であることも示唆している¹⁹⁾。このように年中から年長にかけては、他者とのやりとりによって自己との関係を調整していくようになると言われている¹⁹⁾。この時期の子どもは、「言葉のやりとり」によってコミュニケーション力を高める

事例3 グループ①の発話

C : 「え。」
 C : 「え。」
 C3 : 「なん、これ。」
 C2 : 「え、え、え、え。」
 C2 : 「え、これが泥で、え、なんか羽みたい。(1)」
 C3 : 「なん、これ。」
 F : 「はい。何が写っていますか。」
 F : 「何が写っていますか？」
 C : 「水やん。水。」
 T : 「何が写ってる？」
 C2 : 「あのね、虫、虫とか。(2)」
 (後略)
 Cは子ども、Tはグループ担当保育者、Fは筆者を示す。

とともに語彙力も養っていく。

岩田²⁰⁾は、言葉の意味について「対話を通した多様な文脈の生成や変化(揺れ)のなかで発生し、発達する」と述べている。岩田らは、語彙の構造を探るため、3歳から小学4年生を対象に調査を実施し、子どもの意味の分子に分類し、意味の構造を分析している。その結果、3歳では事例の個人的な経験や連想的な叙述が特徴的である。4歳から5歳にかけては、個人の経験からの意味づけでなく、辞書的な定義形式で述べるようになる。例えば「お金」に関しても「買う、払う、使う」のような機能を述べるようになり、3歳よりも4歳、5歳と年齢とともに増加がみられることを示している。このように、5歳は意味発達の転換期にあることを説明している²⁰⁾。

これらのことから、5歳児になれば自分の言葉を経験だけでなく、言葉の機能を用いて表現する発達の変化がみられることがわかる。したがって子どもの表現は、言葉を伝え合う過程で揺れが生じ、自己の表現も変化するものと推察される。

ビジュアルテキスト「稲」の読み解きでは、看図アプローチによる読み解きのプロセスとともに、イメージの過程が窺えた。また山本が述べているように、5歳児における言葉の発達の特徴も察せられる。

2) 保育者の言葉かけ

このような子どもの表現に対して、保育者は子ども一人ひとりの言葉を受け止め、共感する姿がみられた。たとえば、うまく表現できない場合には、子どもの言葉を繰り返し、イメージを引き出すような言葉かけをしている。そこで子どもは、保育者の言葉からヒントを得て、イメージしたことをスムーズに言葉に置き換えるようになる。このように自分の言葉で伝えることの楽しさを味わうことで、子どもは何度も自ら発話をしていた。

グループごとに保育者を一人ずつ配置しているが、子どもにとって、保育者に傍で話を聞いてもらえる安心感と自分の話を理解してもらえる喜びや自信が、自己表現の意欲へとつながるもの察せられる。

瀧ら¹⁸⁾は、身体表現の実践のなかで、保育者の言葉かけ・子どもの応答を分析している。そのなかで保育者の言葉かけに着目し、子どもと保育者の言葉のやりとりでの「イメージ作り」の問いかけとともに子どもの「返答」を受容しながらイメージを引き出し、「共感・承認」することが重要であることを示している。さらに子どもと保育者の言葉のやりとりが、子どものイメージを深めることを明らかにしている。

子どもは、ビジュアルテキストを「見ること」から感じたことやイメージを言語化することで、自分なりの意味づけをする。さらに保育者の受容や共感、イメージを引き出すような言葉かけによって、子どものイメージは展開していくものと考えられる。

加えてビジュアルテキストの読み解き実践後は、生活

の道具を使用し、稲の脱穀を体験している。ビジュアルテキストで「見たこと」に体験を重ねることで、稲への関心もより高まったものと推察される。

研究 (3) ビジュアルテキスト「氷」の読み解き実践

① 対象と実施日

対象は、K 保育所 (A クラス・B クラス) 5 歳児40名 (男児18名、女児22名) で4グループ (①、②、③、④)、G 幼稚園5 歳児 (男児7名、女児8名) で2グループ (⑤、⑥) を無作為に選び、分析した。実施日は、2019年2月27日 (K 保育所)、2019年3月11日 (G 幼稚園) である。ビジュアルテキストは「氷」の写真5枚であり、【図5】に示す。

② 結果と考察

ビジュアルテキスト「氷」の読み解き実践による1枚目から5枚目までのグループ⑤・グループ⑥の発話カテゴリ分類を示す【図6】。1枚目は、各グループで「予測」と「イメージ」でほぼ半数を占めている。(変換) による「イメージ」が多くみられたグループ⑥に着目すると、1枚目は「イメージ」29%に続き、「予測」、「返答」それぞれ24%であった。2枚目は「予測」28%、「返答」26%、「説明」22%であった。3枚目は、「返答」26%、「予測」22%、「確認」15%、であった。4枚目は「予測」48%で最も多く、5枚目になると「確認」40%、「予測」は26%であった。

1) イメージと言葉

まず子どもは、1枚目のビジュアルテキストをめくる

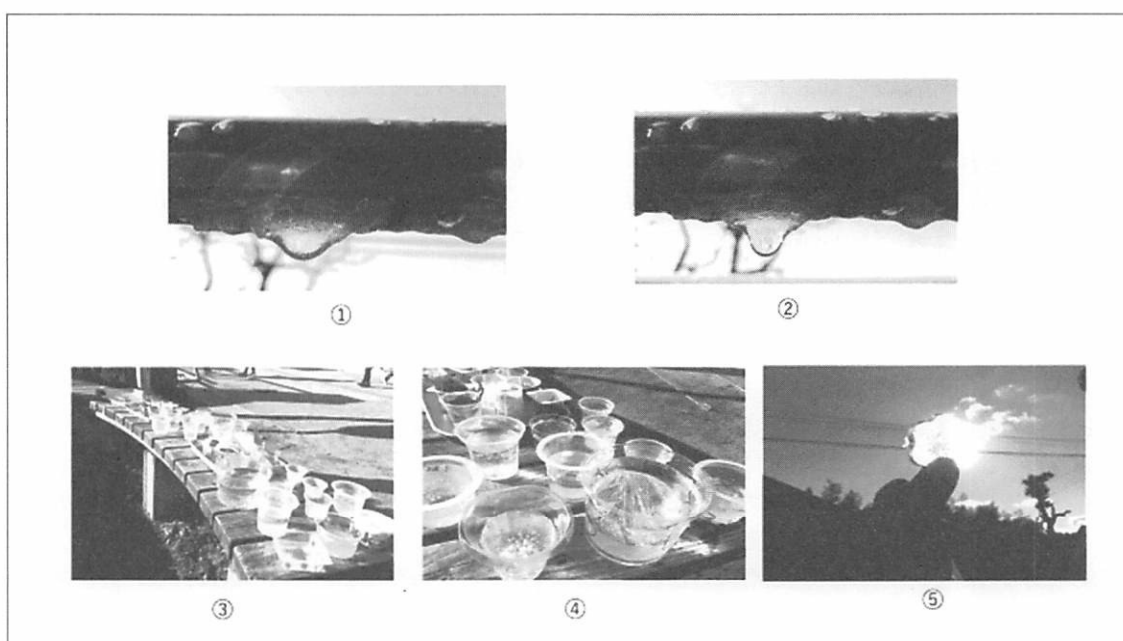


図5 ビジュアルテキスト「氷」

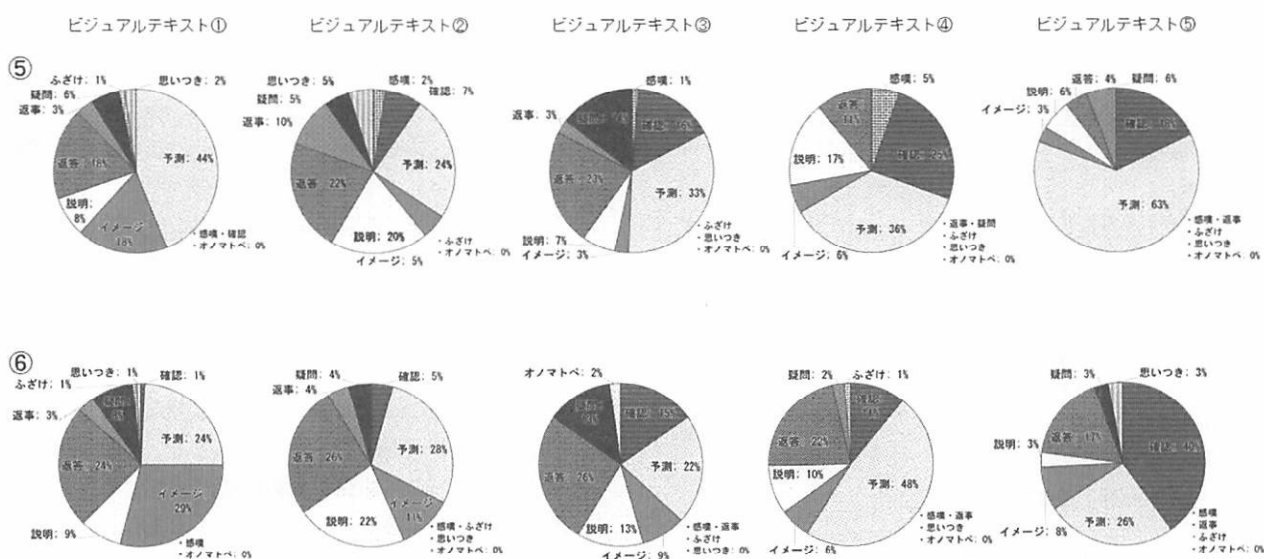


図6 ビジュアルテキスト「氷」発話分類

と、ビジュアルテキストを上下左右に動かし、どのような向きで見るのかを確かめていた。ビジュアルテキストの見方によってイメージも変化することで、それぞれのグループで発話の違いがみられた。

グループ②では、1枚目をめくると同時に「水」と「氷」の発話が7回続いた。筆者の「何が写っていますか」という問いかけに対し、「雪」「顔」「イルカ」「朝人」「つぶつぶ」「石」「氷」と(変換)している。グループ⑥では、筆者の問いかけに対して「氷」と(変換)している。その後、グループの担当保育者は、子どもの発話に共感し、具体的な問いかけをしている【事例4】。担当保育者の「これから、どうなるの」という問いかけに対して、子どもは「これから朝日が射して」と答えている。子どもは「朝日」をイメージし、「氷」の変化を予測している。その後、再び「朝日が射して熱くなっちゃって」と繰り返し、より鮮明なイメージの発話がみうけられた。

1枚目ではビジュアルテキストの「曖昧さ」や「不思議さ」から子どものイメージが膨らみ、「予測」「イメージ」の発話が多い。ビジュアルテキストを「見ること」からそれぞれのイメージをもち、自分の経験と関連づけるような発話もみられた。2枚目は、1枚目よりも「説明」のカテゴリーが多い。1枚目と2枚目は、同じ場面を時間差で撮影したものであり、氷の解けかたに違いがある。子どもは違いを確かめるために、ビジュアルテキストの1枚目と2枚目をつなぎ始める。そこで子どもは、イメージしたことを自分なりの解釈をもって友達や保育者に伝えていた。3枚目は、「氷遊び」のビジュアルテキストであった。デザートや器など生活のなかで目にするものが多く、「確認」の発話も続いた。グループ②では、3枚目のビジュアルテキストの読み解きで、筆者の「これからどうなるのでしょうか」という発問から(外

挿)を行うなかで、「お絵描き」や「お店屋さんごっこ」など日常の遊びと関連づけていた。4枚目では、「氷」の作り方、5枚目では「氷」の背景に写っている「電線」に注目をしていた。このように「氷」だけでなく別の視点からの会話の展開もみられた。

ビジュアルテキスト「氷」の実践では、「氷」を何かに見立てることや日常の経験と重ねることによる「イメージ」の発話が多い。

子どもの言葉の発達において、言葉の獲得には、表象(イメージ)の形成が必要となる。

汐見²¹⁾は、イメージと言葉について、次のように述べている。

「イメージは、ことばの保守的・固定化機能に対して、そこに介入し、ことばの結びつきをいったん停止させ、あらたなことばを発見させる機能を担っている。こうした言語活動が行われるためには、当然、イメージの自由な喚起力、それもことばと表現と結びついた喚起力が必要とされる。」²¹⁾

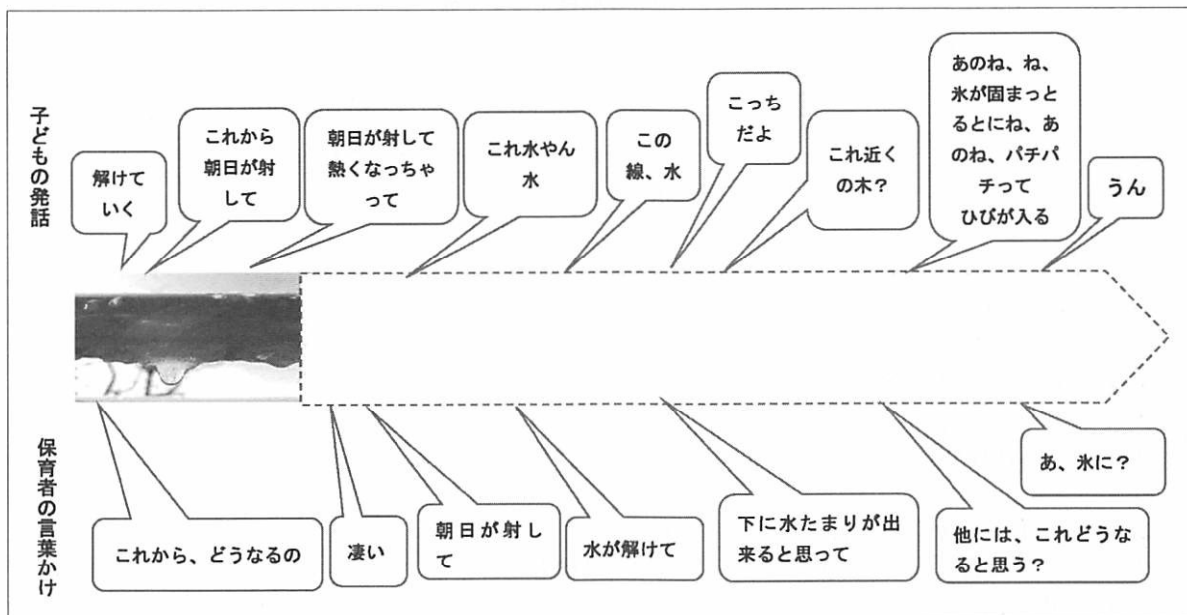
前述した子どものビジュアルテキスト「氷」の読み解き【事例4】において、子どもはイメージしたものを意味づけ、「氷」の変化を予測した後に、再びあらたな表現を生み出している。これらは、汐見が述べている「イメージの喚起力」²¹⁾によるあらたな言葉の発見とも言えるだろう。

一方、ビジュアルテキスト「氷」の読み解きでは、互いの考えを伝え合うことから、「説明」のカテゴリーも多くみられる。

内田²²⁾は、思考について収束的思考(暗記能力)と拡散的思考(想像力)があることを次のように述べている。

「収束的思考は解が1つ、解に至る道筋も1つという問題を解決する時に働く思考であり、日常語では暗記能力のことである。一方、想像力は拡散的思考のことであ

事例4 子どもと保育者のやりとり



る。解は複数あり得るし、すぐに解決できない問題を考えるときに働く思考が拡散的思考である。」²²⁾

また、「どちらの思考も表象（イメージ）を構成する素材となるのは、既知知識や経験」²²⁾であり、「類推や因果推論の働きによって統合し、まとまりのある表象（イメージ）へとまとめあげる」²²⁾と説明している。類推とは、「ことばの獲得や情報の取り込みの時に働く認知機能」²²⁾のことである。このように、イメージは既知知識や経験に基づいている²²⁾。

看図アプローチによる読み解き実践において、子どもはビジュアルテキストを「見ること」からさまざまな「イメージ」を形成する。イメージは、子どもの知識や経験に基づき違いがあることから、グループでの読み解きに違いがみられる。また読み解きの過程では、カテゴリー分類にみられるように疑問の発話も生じている。子どもは、互いのイメージを伝え合うなかでビジュアルテキストの読み解きのズレや疑問の解決に向けてスパイラルな思考の変化も生じていた。

総じて、「解は複数あり得るし、すぐに解決できない問題に働く思考」は「拡散的思考（想像力）」²²⁾であることから、看図アプローチによる読み解き実践は、子どもの想像力を生み出す経験になると考えられる。

2. インタビュー調査

(1) 結果と考察

① 子どもの様子について

8月のインタビュー調査から、K保育所（保育者A・保育者B）では、ビジュアルテキスト「ミニトマト」の看図の後も、子どもの興味や関心が継続したことが語られていた。また、ふだんあまり話をしない子どもの生き生きとした発話の姿は、保育者には新鮮であり、驚きであったことを話していた。

3月のインタビュー調査からは、K保育所（保育者A・保育者B）・G幼稚園（保育者C）ともに回数を重ねていくうちに看図への興味が高まり、看図の流れを理解して楽しむ子どもの姿がみられた。G幼稚園（保育者C）において、ふだんは仲の良い友達とのかかわりが多いが、ビジュアルテキストを共に「見ること」から、他の友達と話す契機となったことが語られていた。また回数を重ねるなかで、グループの話し合いに積極的にになり、発話が増えていったことを伝えている。

② 看図の前後での子どもの様子について

8月のインタビュー調査の結果から、K保育所では、看図の後も保育所で栽培している「ミニトマト」への興

表2 保育者インタビュー（8月）

問1 看図の時、クラスの子どものどのような様子でしたか。ふだんと違う様子など何か感じることはありませんか、お話し下さい。		
問2 看図の前後で、子どもの様子に何か変化はありましたか。何か気づかれたことなどありましたら、お話し下さい。		
	①子どもの様子について	②看図の前後での子どもの様子について
保育者A	<ul style="list-style-type: none"> ・ふだんあまり話さない子どもが興奮して話をしている様子に驚き、こんな一面があるんだなと驚いた。 ・少人数で意見が出やすい。グループトークの方が話しやすいのかなと思った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・看図の後、戸外遊びに行くと、子どもは園庭のミニトマトを見に行き、色や形に興味を示していた。 ・他の野菜の色の変化にも興味を示し、子どもたちの関心は収穫するまで継続していた。 ・給食時に野菜の苦手な子どもに「みんなで育てた野菜だよ」と声をかけると、「いつもはあんまり食べれないけど、今日は食べれた」と話す子どもも見られた。
保育者B	<ul style="list-style-type: none"> ・看図の始まる前から、子どものわくわく感が見られた。 ・ふだんあまり話さない子どもが、隣の子どもにほそほそと話す様子もあれば、よく話す子どもがあまり話をしない姿もあり、いつもと違う姿があつて新鮮だった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・看図後は、子どもが登園時に階段から少し見える「ミニトマト」を数えて「何個」と言う回数が増えた。 ・子どもが「緑だからまだ採れない。オレンジはどうか」という話を、今もよくしている。
保育者C	<ul style="list-style-type: none"> ・写真にとっても注目していた。 ・全員の前では恥ずかしくて言えない子どもも、グループ内では言うことが出来ていた。本当は言いたい様子が伝わってきた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもが、家でミニトマトを育てていることを話したり、お弁当に入れてくるようになった。 ・幼稚園で栽培しているミニトマトは緑色で、家で育てている赤いトマトと比べて話す様子が見られた。

味や関心が継続したことが語られていた。G幼稚園（保育者C）においても「ミニトマト」への関心の高まりが窺える。【表2】

3月のインタビュー調査の結果から、K保育所（保育者B）では、子どもの観察力が培われてきたことを話し

ていた。たとえば、ビジュアルテキスト「稲」の看図の後、子どもたちは、脱穀の体験から「白米」になることを導き出している【表3】。またビジュアルテキスト「稲」の看図において、家庭でも話題になったことが保護者から報告されていた。

表3 保育者インタビュー（3月）

問1 看図の時、クラスの子どもはどのような様子でしたか。ふだんと違う様子など何か感じることはありませんか、お話し下さい。		
問2 看図の前後で、子どもの様子に何か変化はありましたか。何か気づかれたことなどありませんか、お話し下さい。		
	①子どもの様子について	②看図の前後での子どもの様子について
保育者A	<ul style="list-style-type: none"> 初めて看図をした時は「なんだろう」という興味が強かったが、次第に「写真を見ていくこと」と理解して、ビジュアルテキストを待つ間も楽しみにしている様子がみられた。 ビジュアルテキスト「稲」で、実際に脱穀の体験をする時には、子どもたちの関心が高まり、とても意欲的だった。特に、稲刈りの体験をしていた子どもは、自宅でも楽しそうに「稲」の話をしていて保護者から聞いている。 	<ul style="list-style-type: none"> 発言する自信がついてきている様子がみられた。看図は自分の言葉で話すことで、身に付いてきたように思う。人前で言えなかった子どもも、上手に自分の言葉で話すようになってきた。 ビジュアルテキスト「氷」では、形を見て子どものいろいろな発想がみられた。それぞれ違う所に着目して、いろいろなところを見られるようになっていて、観察力が培われていたのかなと思う。 子どもの発言力、発想力、いろいろな成長が見られて、私自身も子どもの意外な一面を見ることが出来た。 絵本は話が出来上がっているが、看図は自分のなかで、いろいろなストーリーが作れる。
保育者B	<ul style="list-style-type: none"> 看図が始まる前に、わくわくしている様子がみられた。少しずつ「看図」の流れがわかってきて、子どもたちなりのルールの理解があって成長を感じた。 	<ul style="list-style-type: none"> 観察力が変わってきたと思う。秋にも、野菜を栽培していたが、その時も気づいたことや不思議に思ったことを友達と話し合う姿がみられた。子どもたちで話をした後、保育者に尋ねにくることが増えてきた。 「稲」の看図の翌日、給食の時に「これがご飯？これ、昨日したのよね」、「でも、茶色じゃないよ」と尋ねてくる子どもたちに、ヒントを与えた。すると、昨日を振り返りながら、自分たちで答えに辿り着いていた。 なかなか自分で考えを述べることや発表する機会がないので、この経験は良かった。
保育者C	<ul style="list-style-type: none"> 看図の流れがわかってきたので、ビジュアルテキストをめくる楽しみが出てきた。 以前は、思ってもどう伝えていいのかわからない様子もあったが、積極的に言葉を発することが増えてきた。 ふだんは、仲のいい友達と遊んでいるが、ビジュアルテキストを通して他の友達と話すきっかけになっていたと思う。 	<ul style="list-style-type: none"> 「ミニトマト」の看図では、「家でも食べたよ」と話をしていたり、「氷」も「鉄棒で見たことある」と鉄棒のところで話をしていた。子どもにとって、「ミニトマト」も「氷」も身近な出来事で、その後の生活と結びついていたと思う。 パッと大人の目のいくところと、子どもの見るところは違うと思った。周りの細かいところまで、子どもは見ている。 子どもの視線を味わわせてもらい、ふだん子どもの見えないところを見ることが出来てよかった。

保育者Aは、インタビューのなかで「子どもの発言力、発想力、いろんな成長がみられた」と語っている。保育者A、保育者B共に、子どもの観察力に変化が見られ、発表への意欲の高まりや自信がみられたことを実感している。

これらのことから、1年間の実践のなかで、子どもの表現する楽しさや意欲の高まりが窺える。また、看图アプローチによる読み解き実践の経験を自分の生活と結びつけて行動する姿は、5歳児の発達を示唆しているものと考えられる。さらに、保育者に新しい視点が生じたことは、子どもの「表現する力」を育むための重要な手立てになるものと察せられる。

3. 質問紙調査

(1) 結果と考察

質問紙の自由記述の結果から、1回目は、「1人遊びで思い通りに遊ぶ」「気の合う友達と遊ぶことが多い」という内容が共通してみられた。2回目は、「友達と話し合い、ルールを決めて遊ぶことが多い」「友達の意見が異なっても、気の合う友達と相談しながら相手の意見を受け入れながら遊べるようになってきた」という記述が多かった。

質問紙調査は、1回目は5月、2回目は3月に行っている。1回目進級したばかりの時期でもあり、一人遊びや気の合う友達と思い通りに遊ぶという内容が各園でみられたものと考えられる。2回目は卒園の時期であり、集団における仲間意識も育まれ、自分たちでルールのある遊びを展開していたことが窺えた。このように、5歳児の前半と後半では、遊びにおいても変化が見られることが示唆された。

V. 総合考察

本研究の目的は、子どもの「表現する力」を育む手立てを検証し、ビジュアルテキストの読み解き実践での子どものイメージや表現がどのように変化していくのかを検討することであった。

1年間の看图アプローチによる読み解き実践の結果から以下のようなことがわかった。

第1に、子どもは、ビジュアルテキストを自分なりに読み解き、感じるままにさまざまな表現をしている。ビジュアルテキストをめくると同時に直観的な発話が続き、イメージの表出がみられた。ビジュアルテキストの特性

である「曖昧性」は、子どものイメージを喚起させ、多様な表現を生み出したものと推察される。

第2に、子どもは、ビジュアルテキストを「見ること」の楽しさからイメージを膨らませ、自分たちで話し合いを進行している。子ども同士や保育者との言葉のやりとりでは、イメージの揺れが起こり、言葉を意味づけるなかで自分なりの「見方・考え方」を表現していた。このような過程によって、子どもの「表現する力」が育まれるものと考えられる。

このように5歳児の発達では、集団のなかで協同性を發揮し、自分たちで問題を解決しようとする。筆者は、子どもと保育者の読み解きの様子を捉え、発問を行っていった。しかし、子ども同士での解決が難しい場面もあり、一人ひとりのイメージを推し量り、言葉の補足や代弁によって子どもの発話を助長する担当保育者の姿勢も窺えた。看图アプローチによる読み解きは、子どもが主役の活動であり、3つの情報処理モデル(変換・要素関連づけ・外挿)によって自らビジュアルテキストを読み解き、思考を巡らせ、保育者の支援によって展開されることが示唆された【図7】。

第3に、看图アプローチによる読み解き実践は、子どもの生活や遊びに反映され、園生活や家庭での継続性がみられた。「表現する力」は、子どもの「表現したい」という気持ちを育むことが重要である。看图アプローチによる読み解き実践において、ビジュアルテキストを「見ること」や他者とのコミュニケーションの楽しさは、子どもの「表現したい」という意欲を引き出していたと言えよう。また看图後も子どもの興味や関心に継続性がみられたことは、保育活動の充実とともに子どもの創造性へとつながるものと推察される。

看图アプローチによる読み解き実践は、先に述べたように子どもの「表現する力」を育む手立てになると考えられる。また保育者においては、子どもの言動をじっくり見つめることで新たな一面を知る契機となることから、保育の振り返りを可能にしている点で有用といえるだろう。

VI. まとめ

本研究において、子どもの表現する意欲や変化がみられ、5歳児の発達との関連が示唆された。しかし、子どもの表現の変化の要因は明らかではない。子どもの感性やイメージを捉えるためには、さらなるデータの蓄積や分析が必要である。今後は、保育者の言葉かけと子どもの表現との相関ならびに子どもの発達について詳細な検討を試みることを課題としたい。

引用・参考文献

- 1) 三宮真智子(2004) 思考・感情を表現する力を育てるコミュニケーション教育の提案：メタ認知の観点から。鳴門教育大学学校教育実践センター紀要、19：151-161。



図7 幼児の思考と発言の変化

- 2) 小林美実 (2002) 1. 展望 幼児の表現, その考え方と教育法. 保育学研究, 40 (1): 104-107.
- 3) 榎沢良彦 (2006) 第1章 保育における領域「表現」岸井勇雄・無藤隆・柴崎正行 (監), 榎沢良彦ほか (編), 保育・教育ネオシリーズ【10】保育内容・表現. 同文書院, pp.10-11.
- 4) 平田智久 (2010) 第1章 保育の基本と保育内容「表現」第2節 保育内容とは 平田智久・小林紀子・砂上史子 (編), 最新保育講座⑩ 保育内容「表現」. ミネルヴァ書房, pp.5-13.
- 5) 宮下俊也 (2010) 感性育成のための指導指針-芸術教育における批評を通して- 奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究, 2: 43-52.
- 6) 根津知佳子・松本金矢 (2008) 教育実践における感性のフレームワーク. 日本感性工学論文誌, 18 (1): 73-80.
- 7) 斎藤忠彦・島田英昭・小林比出代・蛭田直・臼井学 (2018) 芸術教育における子供たちの感性の育成に関わる一考察. 信州大学教育学部研究論集, 12: 123-135.
- 8) 奥泉香 (2006) 「見ること」の学習を, 言語教育に組み込む可能性の検討 リテラシー研究会 (編) リテラシー2-ことば・文化・社会の日本語教育へ-くろしお出版, p.38.
- 9) 佐藤洋一・千崎晶美 (2005) 国語科“写真リテラシー”の基礎・基本学習から発信・評価学習-到達目標 (評価基準) を明確にした授業・評価開発 (小学1年生) - 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 8: 115-123.
- 10) 福田充哉・砂川誠司 (2014) 国語科授業におけるメディア実践とことばの学び-単元「一枚の写真を読もう」を通して- 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, 4: 187-195.
- 11) 鹿内信善 (2016) 看図アプローチ協同学習で克服する和食給食食べ残し-授業モデルの提案- 福岡女学院大学紀要, 人間関係学部編, (17): 7-13.
- 12) Bloom, B. S. Hasting, T.& Madaus, G.F. 梶田毅一・渋谷憲一・藤田恵理 (訳) (1973) 教育評価法ハンドブック. 第一法規.
- 13) 藤田公仁子・中島弥生・一條秀俊・佐藤憲夫・竹原律・川上博・鹿内信善 (1994) 学ぶ意欲を持続させる授業 (II): Bloomらの「理解」「分析」操作を含む授業モデルの開発. 年報いわみざわ: 初等教育・教師教育研究, (15): 43-46.
- 14) 鹿内信善 (2015) 改訂補強 協同学習ツールのつくり方いかし方-看図アプローチで育てる学びの力-. ナカニシヤ出版, pp.15-16.
- 15) 伊崎一夫 (2018) 乳幼児期の言語発達と思考力の育成 (1)-幼児教育の連続と発展-. 奈良学園大学紀要, 8: 1-12.
- 16) 堀江真由美・玉井ふみ・林優子・伊藤信寿・土路生明美・村松文美・寺脇希 (2010) 就学前の子どもを対象とした発達質問紙 (試案) の作成-就学時の支援に向けて-. 人間と科学 県立広島大学保健福祉学雑誌, 10 (1): 115-126.
- 17) 本郷一夫・飯島典子・高橋千枝・小泉嘉子・平川久美子・神谷哲司 (2015) 保育場面における幼児の社会性チェックリストの開発. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 64 (1): 45-58.
- 18) 瀧信子・矢野咲子・瀧豊樹 (2011) 幼児の身体表現活動を支える言葉かけについて. 福岡こども短期大学紀要, (22): 19-31.
- 19) 山本弥栄子 (2003) 同輩幼児間の言語的コミュニケーション (会話) に関する研究-2歳から6歳までの各年齢群の比較分析から-. 佛光大学教育学部学会紀要, (2): 201-220.
- 20) 岩田純一 (1990) 第Ⅲ章 意味の発達 内田伸子ほか (編), 新・児童心理学講座 6 言語機能の発達.
- 21) 汐見稔幸 (1980) 幼児期の文字指導と言語教育をめぐって-イメージとことばの観点から-. 東京大学教育学部紀要, 20: 295-307.
- 22) 内田伸子 (2017) コンパクト新心理学ライブラリ4 発達心理-ことばの獲得と学び-. サイエンス社, PP.126-128.

注

注1) 山本 (2003) は, 明確な意志をもった表現を「意志」、その場で感じたり思ったことを「意思」としている。

謝辞

本研究の調査実施に, ご理解, ご協力いただきました保育所, 幼稚園の先生方と園児のみなさまに感謝致します。また, ご指導いただきました高原和子先生に心より御礼申し上げます。

付記

本論文は, 福岡女学院大学大学院人文科学研究科発達教育学専攻修士論文を加筆, 修正したものである。また本論文の一部は, 日本保育学会第72回大会のポスター発表を加筆, 修正したものである。