

4 歳児・5 歳児の観察画における保育者のかかわり

－発話と行為を手がかりに－

神谷睦代^{1*}

本稿では、4・5 歳児の再現的描画（観察画）表現における保育者のかかわりについて、活動時の保育者の発話と行為を手がかりに具体的様相を導き出し考察を行った。その結果、「表現前（導入）・表現・表現後」という一連の流れの中で、【活動内容の提示】【用具や材料に関すること】【表現を豊かにする手立て】【子どもの表現への関心や興味を示す】【配慮が必要な子への対応】【個々の表現を皆で共有し認め合う】【子どもの表現の受容と理解】【活動の振り返りの呼びかけ】【片づけの指示】についてのかかわりが挙げられた。また、それぞれのかかわりの背景には、“表現活動の内容や方法をわかり易く伝える”“子どもが主体的に活動に臨めるようにする”“一人ひとりの活動状況に合わせて対応を行う”“子どものつまづきを子どもの気づきによって修正する”“子どもの表現・意欲・態度に共感し認める”“片づけをしっかりと行えるようにする”“刺激を与えてより豊かな表現が生まれるようにする”“完成した作品を保育者と子どもで共有する”等の意図があることが窺われた。さらに一斉・グループ活動に共通して、保育者は子ども一人ひとりの活動状況に合わせて、臨機応変なかかわりを持っていることが明らかになった。

同時に、観察画特有の指導としては、実物をよく見ることを通して「色や形」に気づかせる保育者の発話や行為が多く見られ、描く対象のイメージを明確化するようなかかわりが示された。

キーワード：観察画、保育者のかかわりと意図、保育者の発話と行為、保育実践研究

目的と意義

本研究では、4・5 歳児の観察画における保育者の「かかわり」を、実践場面における保育者の発話や行為から明らかにすることを目的とする。

しばしば、保育現場からは描画全般にわたって指導の「難しさ」についての声が聞かれる。大橋(2016)は、その理由の一つに「子どもの思いを大切にする」という言葉に関する検討が必要だと述べつつ、その言葉のもつ曖昧さが「保育者に描画活動の援助に対する難しさ」を余計

に感じさせると推察している¹⁾。このことについて、筆者も思い当たるのは、保育者の中には「子どもの思いを大切に」ために指導や口出しをすることにためらいや罪悪感を持つ者もいるという実態^{注1)}である。ここでは、保育者の積極的なかかわりは子どもの主体性を損なうというような意識が基になっていると見受けられ、「見守る」ことが最良のかかわりと捉えられている場合が多いのは、「曖昧さ」の一表れであろう。

こうした保育者の描画指導における意識を調査した研究には、平沼(1999)による「保育の描

¹ 新潟県立大学人間生活学部子ども学科

* 責任著者 連絡先：kamiya@unii.ac.jp

利益相反：なし

画実践における個人レベルの指導論」²⁾がある。平沼は「多くの場合、保育者個人がそれまでの実践経験を積み重ねる中で、自分なりの指導論を形成し確立していているように思われる。もちろん、ある保育理論に従った描画指導を行っている保育者もいるであろうが、そうした場合であっても、具体的な指導方法は、保育者個々で特徴を持ったものとなっていることが多い。」と報告している。指導方法が保育者の個人レベルに依拠するという、平沼の指摘は、つまり描画指導における共通の指標や具体的指導方法が定まっていなことが背景に浮かび上がるが、「指導の難しさ」とは、そもそもこのことに端を発しているのではないだろうか。

ところで、先行研究として、保育現場の描画指導及び保育者のかかわりに関するものとして、藤原(2009)による「幼児の描画指導に関する質的研究」³⁾がある。藤原は自己の研究を踏まえて、描画指導のサイクルは、「題材設定」「実践」「省察」の三つの視点から展開されると述べている。また、論文「幼児美術教育における保育者のかかわりに関する研究」⁴⁾では、保育者のかかわりは「実態把握と題材設定におけるかかわり」「子どもの活動へのかかわり」「評価におけるかかわり」の三つに分類でき、それら各かかわりのサイクルで展開していることを明らかにした。「評価におけるかかわり」では、子どもの発話を聞き取り、そのメモを作品に添付し、その作品を掲示することが子どもの造形活動への関心・意欲・態度を育て、保護者の美術教育に対する理解を得ることが確認できたと述べている。さらに、論文「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」⁵⁾では、子どもの発話を保育者が聞き取り、メモするという保育方略の有効性を探った。

本研究に最も近い先行研究としては、大橋による「幼児の生活画の活動における保育者の援助に関する研究—導入時の援助の方略とその意図の分析を通して—」¹⁾「描画後の子どもと保育者の間に生じる『かかわり』の研究—生活画の活動に焦点を当てて—」⁶⁾が挙げられる(後者の研究は筆者が本研究に着手した後の2017年3月に発表された)。大橋は、前者では幼児の生活画の活動の導入時に焦点をあて、保育者の

援助の方略とその意図を、参与観察によるデータ収集と分析を基にカテゴリ化し分析を行った。結果、先行研究で指摘されていた「イメージの想起」の他に「体験の意識化・共有の促進」「体験による描画の主体化」「具体化への方略」「具体的な注意事項の確認」等多様な方略が用いられていることが明らかになった。後者では「描画後」に焦点をあて、その結果、「描画後の関わりは、保育者と子ども一対一で話す機会となっており、保育者は子どもとかかわる中で、『絵を描く動機となった子どもの体験』や『子ども自身』を受容していた。」また「描画後のかかわりは『保育者』と『自らの絵について語る子ども』だけでなく、『その周囲にいる子ども』との間にも生じていた。描画後の子どもと保育者にかかわる場が、その周囲にいる子どもの『他者の表現を尊重する基盤』を育み、『友達の絵の鑑賞』や『体験の共有』の契機が示唆された。」と報告している。

大橋は、前者の論文冒頭部分で先行研究には、具体的な保育者の描画指導に関する方略について言及したものはなく、「保育者が個々の勘で援助せざるを得ないのが現状である」と、描画指導の方略において、保育者間での共通事項やそれに対する共通理解がないことを指摘しており、その研究の意義として「生活画」の導入部分の指標となることと、「難しさの解消」の一助としての役割も述べている。この大橋の提示した、保育者の指導に関する内容は、2016年時点でも先述した平沼の報告や筆者の問い(指標がないことが「難しさ」を生じている)と重なる部分がある。

一方、文野(2010)は論文「教師の成長と授業分析」^{注2)}において「教師の成長には『自己主導性』(藤岡1998)が必要であり、自己主導性の獲得には教師自身が自分の授業を批判的に内省する授業分析が最適な方法であること」を確認している。このことから、指導の指標が授業分析の手がかりとなるという意味で、やはり「指標」を位置づけることは重要であろうと考える。

そこで、本研究では大橋とは異なった観点、すなわち「導入」の場面のみを切り取るのではなく、描画表現の表現前(導入)・表現・表現

後といった、1 回の活動の流れの中で、保育者がどのような関わりを施しているかを明らかにすることも、描画表現指導の共通の観点や指標などを探る上で一つの切り口になるのではないかと考えた。また、「難しさ」の解消に留まらず、保育士の積極的かつ主体的な指導への足がかりとなることも期待されよう。このような問題意識の下に、筆者は都内幼稚園において観察画の指導を多く参観する機会が得られたことに加えて、観察画に焦点をあてた実践的研究が想像画や生活画に比較して少ない^{注3)}ことから研究の意義があるとして、観察画の指導における指標を研究の対象とした。

「観察画」は、幼児造形教育史を振り返ると、特に戦後「新しい絵の会」による取り組みについて花篤(1982)が注目している⁷⁾。その様子は同人であった熊本(1969)^{注4)}の次の言葉「認識を育てる観察画。見るということを自己の主体的な活動としてとらえ、認識を育てる観点から取り上げたのは新しい絵の会のグループである。」⁷⁾にその目指すものと共に示されている。また、観察画の教育的意義について、「観察画の教育の芯は、なんといってもリアリズムの教育である。(中略)正しく対象に迫る態度を子どもに要求し、正しく描写し得る能力を育てるのである。それが育つことで、他の領域においても経験の表現を深めることができるようになるばかりではなく、イメージティヴな表現を高めることができるであろう」⁷⁾との井出(1969)^{注5)}の提言も紹介している。これら熊本や井出の言葉には、「見ること」を通じた描画の役割が子どもの認識や表現の育ちにおいて強く打ち出されていることが読みとれる。

幼児の観察画に関する近年の先行研究には、谷野(1983)による「幼児の観察画に見られる造形性」⁸⁾とやや間が空くが、近藤(2016)らによる「幼児の描画表現に関する発達的研究—想像画と観察画の比較」⁹⁾がある。谷野は幼稚園での実践を基に「観察することが、ものの構造や働きを知る手立てとなり、中身の濃い学習となるかどうか」を主に検証しその結果、「物(※ママ)の形態構造は、かなり感知され、独自の技法による描写をしている」と述べ、子どもの主体的活動を活発化するものとして、観察画は幼

児の絵画教育に積極的に導入されるべきと報告している。方や、近藤らは、知的リアリズム期の子どもの想像画と観察画を焦点化し、描画形式の違いによる幼児の描画の特徴を発達的に明らかにすることを目的として研究を行ったが、特に年長児は知的リアリズムから視覚的リアリズムへの移行期にあたる年齢段階であることを明らかにした。ここでは、観察画は視覚的リアリズムを助長する役目を果たすことが推察されるが、谷野や近藤らによる研究からは、いずれも「観察画」は子どもの造形表現活動やその発達において大きな影響を及ぼしていることが見受けられる。本研究においては、これらの教育的意味を内包する観察画の指導法の観点からも研究の意義があると考えられる。

一方、本研究における分析の主な手がかりは、保育者の発話であるが、幼児造形・図画工作・美術の授業における指導者の発話に着目した先行研究には、若山(2007)¹⁰⁾、大泉(2011)¹¹⁾、名達(2017)¹²⁾によるものがある。中でも、名達は論文のまとめにおいて「教師が場面ごとに働きかけ方をはっきりと使い分けていることや子どもの思考を引き出すために『問い』を効果的に用いていること、各働きかけ方を意識的に使い分け、授業をコントロールしている様子など」が浮き彫りになったと報告しているが、この名達の記述は、教師の発話は方略としての手段となり、同時にその意図を理解することも可能であることを示していると考えられる。以上の理由から本研究のテーマと方法を設定した。

方法

1. 研究対象

東京都内幼稚園 4 歳児・5 歳児クラス

2. 研究方法

観察法：自然に生成される教師及び幼児の行動や出来事を捉えられるように、非関与観察の方法を用いた。

3. 観察期間

2016 年 5 月～2017 年 1 月

4. 分析資料

保育者と幼児の描画活動の場面における行動・発話・環境設定等を手記にて記録する。さらに、観察後フィールドノートとしてまとめる。

5. 分析内容与方法

4歳児と5歳児の描画表現指導におけるかかわり（方略）とその意図を保育者の発話・行為から分析する。分析には「定性的コード化」¹³⁾を用いた。具体的には以下の手続きを行う。①表現活動の場面を、子どもの表現活動の状況に即して表現の前過程である「導入」、表現を行っている過程の「表現」、表現が終わった後の過程である「表現後」に区切り、其々の場面における保育者「指導・援助」に関する発話や行動を観察記録（フィールドノート）から抜粋する。②抜粋した部分を、教師の意図ごとに分節化し、その一つ一つを分析単位とする。③一分析単位ごとに、その内容を示すラベル付けを行う。④同じラベル、類似したラベルごとに集約し（小カテゴリ）、さらに共通カテゴリ（大カテゴリ）を導き出す。際立って独特なものは一つのカテゴリとする。考察は、各カテゴリに示された保育者の方略と意図に焦点をあて、保育者のかかわりについて指導及び援助の観点より行う。

尚、本分析の方法と結果、考察について当該幼稚園園長・副園長に書面にて確認の上、了承を得た。（2017年6月）

6. 倫理的配慮

本観察については、2016年5月に幼稚園園長に本研究の目的・方法・対象クラス・観察及びその記録等を書面にて提出し承諾を得た。また、観察データの使用について、幼稚園園長から、内容の確認を得た。

結果

1. 得られた観察データ

4歳児（表1）：4事例

（一斉活動1・グループ活動3）

5歳児（表2）：10事例

（一斉活動3・グループ活動7）

2. 分析結果

(1)4・5歳児の観察画（素描）の一斉活動における分析（観察記録①・⑥・⑧・⑭）（表3）

分析の結果、〈導入〉場面では大カテゴリとして、【活動内容の提示】【表現を豊かにする手立て】【用具や材料に関すること】というかかわりが示された。さらに【活動内容の提示】は「実物を見せながら活動を呼びかける」「モチーフを

選んで見せながら示す」「見本を見せながら具体的に描き方を説明する」という三つの小カテゴリに分けられた。同様に【表現を豊かにする手立て】は「描く対象になってイメージを膨らませる」「保育者が描いてみせる」「子どもの共通的つまずきを見越しての配慮」「色や形への注意を促す」という小カテゴリ分けられた。【用具や材料に関すること】は具体的に「描画に用いる画材を準備する」と小カテゴリ化された。

〈表現〉場面では、大カテゴリとして【子どもの表現への興味や共感を示す】【配慮が必要な子への対応】【個々の表現を皆で共有し認め合う】というかかわりが示された。さらに【配慮が必要な子への対応】は「材料の確認」「遅れている子への援助」という二つの小カテゴリに分けられた。【個々の表現を皆で共有し認め合う】は「個性豊かな子どもの表現を皆に紹介する」と小カテゴリ化された。

表1 4歳児の観察画データ一覧

No.	月日 天気	保育形態	場所	対象（児） ・クラス	題材（用具）
①	5・12 晴れ	一斉	保育室	クラス	ダンゴムシを描く （クレヨン）
②	11・10 晴れ	グループ	テラス	男児1名 女児3名	ドングリを描く （ウオーターペンシルを用いた水彩画）
③	11・10 晴れ	グループ	テラス	男児3名 女児1名	ドングリを描く （ウオーターペンシルを用いた水彩画）
④	11・10 晴れ	グループ	テラス	男児1名 女児1名	ドングリを描く （ウオーターペンシルを用いた水彩画）

表2 5歳児の観察画データ一覧

No.	月日 天気	保育形態 場所	場所	対象（児） ・クラス	題材（用具）
⑤	6・7 晴れ	グループ	保育室	男児4名 女児4名	ジャガイモを描く （水彩着色）
⑥	6・8 晴れ	一斉	保育室	Hクラス	チョウチョの模様 を描く（クレヨン）
⑦	6・9 晴れ	グループ	保育室	男児2名 女児4名	ジャガイモを描く （水彩着色）
⑧	12・16 晴れ	一斉	保育室	Hクラス	大根を描く （黒サインペン素描）
⑨	12・20 曇り	グループ	保育室	男児1名	ダイコンを描く （水彩着色）
⑩	12・20 曇り	グループ	保育室	男児3名 女児1名	ダイコンを描く （水彩着色）
⑪	12・20 曇り	グループ	保育室	男児2名 女児2名	ダイコンを描く （水彩着色）
⑫	12・20 曇り	グループ	保育室	男児2名	ダイコンを描く （水彩着色）
⑬	12・20 曇り	グループ	保育室	女児2名	ダイコンを描く （水彩着色）
⑭	1・13 晴れ	一斉	保育室	Hクラス	自分の顔を描こう （色鉛筆）

4 歳児・5 歳児の観察画における保育者のかかわり

表 3 4・5 歳児観察画—素描—斉活動分析（観察記録①・⑥・⑧・⑭）

場面	大カテゴリ	小カテゴリ	保育者の「発話（行為）」	観察 NO.	
導入	活動内容の提示	実物を見せながら、活動と呼びかける	「今日さ、ダンゴムシの絵を描かない？（ダンゴムシの入った箱を各班に置く）」	①	
		モチーフを選んで見せながら示す	「どれにしようかなー」「面白い形だねー、これバナナみたいだね」「これにしようよ（子どもたちのダイコンの中から一本選ぶ）」「今日は色は塗らないでマジックでダイコンの葉と根を、皆がカメラのようによく見て、カシヤカシヤと本物みたいに描く」「おもたそーに」「おいそーに」	⑧	
		見本を見せながら、具体的に描き方を説明する	「昨日はT組でやったんだけれど、（見本をみせつつ）この、紙の中に自分の顔を描きます」「鏡を見ながら、自分を描く」「まず、髪の毛と前髪と、目と鼻と口を描いて、耳が見えている人は、耳も描いて」	⑭	
	表現を豊かにする手立て	描く対象になってイメージを膨らませる	「じゃあみんなもダンゴムシに変身！」「ひっくり返っているダンゴムシいた」「そっくりな人いるね」「足をパタパタさせている」「じゃあダンゴムシからY組の子どもにもどってー」	①	
			保育者が描いてみせる	「どう描こうかな（葉の部分を描きながら）」「だんだん茎が細いのが大きくなる」「これが10本くらいある」「いっぱい、いっぱい、いっぱい（と言いつつ葉っぱを描きだす）」「先生を描いてみるね（自分の顔を描きつつ）」「髪の毛はこうかな」「前髪はしゃっしゅっしゅっ」「目はそんなに大きくない」「口は大きいかもしれない」	⑧ ⑭
			子どもの共通のつまづきを見越しての配慮	「わーはみ出す」「はみだしたら、紙貼っちゃおうかなー（紙をつないでみせ、また続きを描く）」「でっ、こんな感じかな」「いいねー虹色のアゲハは」「どうぬっていいかわからない人は、これを見て塗ってもいいし、虹色がいい人は、虹色を塗ってもいいよ」	⑧ ⑥
		色や形への注意を促す	「よく見るといろんな形しているね」	⑭	
			「色を塗るときは、顔の所オレンジで優しく塗るとどう？」「髪の毛も色鉛筆で黒とかじゃなくて、茶色だなーと思う人は茶色で塗って下さい」「今日は自分のダイコン見て描きます」「ちっちゃい人は、ちっちゃくていいよー」「長いかな」「穴があいているかな」「虫メガネみたいに、よくよく見て」	⑧	
			「（紙を配りながら）紙をもらった人は、クレヨンを取りに行行って描いていいよ」「一人につき、この紙一枚と鏡、鉛筆を取りに来て」「色鉛筆は後で届けます」「決まったという人は、クレヨンを持ってきてください」	① ⑭ ⑥	
	用具や材料に関すること	描画に用いる画材を準備する	「（紙を配りながら）紙をもらった人は、クレヨンを取りに行行って描いていいよ」「一人につき、この紙一枚と鏡、鉛筆を取りに来て」「色鉛筆は後で届けます」「決まったという人は、クレヨンを持ってきてください」	① ⑭ ⑥	
	表現	子どもの表現への関心や共感を示す	子どもの表現に共感し認める	「目あるの？ダンゴムシに」「ダンゴムシの目って、どこにあるの？みえた？」「ダンゴムシ足いっぱいあるね」「いいね、いいね」「本当だ、つぶつぶある」「足いっぱい、早く歩けそう」「Aちゃん Good！」	① ⑭
			配慮が必要な子への対応	材料の確認 遅れている子どもへの援助	「紙描くところ大丈夫？」「紙を足そうか」「髪の毛から描くといいよ」「あと、耳の所白いところがあるから、そこを塗れば終わりが来るよ」
個々の表現を皆で共有し、認め合う		個性豊かな子どもの表現を皆に紹介する	「かっこいいー、〇〇君の（と言いつつ皆に掲げて見せる）」	⑥	
表現後		子どもの表現の受容と理解	子どもに問いかけながら表現を理解する	「何をしているのかな？」「目はどれ？」「わざと黒残したの？」「どっちが上？こっち」	① ⑥
	その子なりの表現への努力や良さを認め伝える		「これもいいね」「紫がいいね」「すてきね」「世界に一匹しかいないね」「しぶい！」「かわいーチョウチョーさんできたね」「おしゃれー」「かっこいいね」「大人の蝶みたい」「わあレインボー」「虹の所を飛んだらこの色になりそうだね」	⑥	
	個々の表現を皆で共有し認め合う	個性豊かな子どもの表現を皆に紹介する	「かっこいいー、これすごい、皆さん〇〇さんのチョウです（とって保育室の皆に見せる）」	⑥	
	活動の振り返りの呼びかけ	保育者に作品を見せに来るよう伝える	「できた人は先生に見せて」「名前を書いてもらう」「描けた人は先生に見せて来てね」「模様できたら、先生に見せにきてください」	⑭ ① ⑥	
		片づけの指示	使用した道具の片づけを行うよう伝える	「終わった人は片づけて、チョウチョーで遊んでいいよ」	⑥

〈表現後〉場面では大カテゴリとして、【子どもの表現の受容と理解】【個々の表現を皆で共有し認め合う】【活動の振り返りの呼びかけ】【片づけの指示】というかかわりが示された。さらに【子どもの表現の受容と理解】は「子どもに問いかけながら表現を理解する」「子どもの表現への努力や良さを認める」という二つの小カテゴリに分けられた。【個々の表現を皆で共有し認め合う】は「個性豊かな子どもの表現を皆に紹

介する」と小カテゴリ化された。【活動の振り返りの呼びかけ】は「完成作品を見せに来るよう伝える」と小カテゴリ化された。【片づけの指示】は「使用した道具の片づけを行うように伝える」と小カテゴリ化された。

〈導入〉→〈表現〉→〈表現後〉という活動の流れの中で見ていくと、比較的かかわりの項目が多かったのは〈導入〉と〈表現後〉場面で

あり、中でも〈導入〉場面の【表現を豊かにする手立て】では多様な方略が見られた。また、

〈表現〉と〈表現後〉場面の双方で【個々の表現を皆で共有し認め合う】というかかわりが示された。

(2) 4歳児の観察画(どんぐり)水彩画のグループ活動における分析(観察記録②・③・④)(表4)

分析の結果、〈導入〉場面では大カテゴリとして【活動内容の提示】というかかわりが示された。さらに【活動内容の提示】は、「保育者自身が描きながら表現内容と描き方を示す」「理解できていない子どもへの援助」の二つの小カテゴリに分けられた。

〈表現〉場面では、大カテゴリとして【表現を豊かにする手立て】【子どもの表現への興味や共感を示す】【配慮が必要な子への対応】というかかわりが示された。さらに【表現を豊かにする手立て】は「歌ってムードを盛り上げる」「色や形への注意を促す」「主体的表現を促す」という三つの小カテゴリに分けられた。【子どもの表

現への興味や共感を示す】は「子どもの表現に共感し認める」と小カテゴリ化された。【配慮が必要な子への対応】は「用具や材料の扱い方」「つまずきへの援助」という二つの小カテゴリに分けられた。

〈表現後〉場面では、大カテゴリとして【子どもの表現の受容と理解】というかかわりが示され、「自身のいない子の表現を認めて安心と自信を与える」と小カテゴリ化された。

〈導入〉→〈表現〉→〈表現後〉という活動の流れの中で、最も関わりが多かったのは〈表現〉場面であり、中でも【表現を豊かにする手立て】では、歌によってムードを盛り上げたり、色や形に対する気づきや主体的な表現を促す方略が顕著であった。

(3) 5歳児の観察画(ジャガイモ)水彩画(着色)のグループ活動における分析(観察記録⑤・⑦)(表5)

分析の結果、〈導入〉場面では大カテゴリとして【活動内容の提示】【材料や用具に関すること】というかかわりが示された。さらに、【活動内容

表4 4歳児観察画-水彩画-グループ活動分析(観察記録②・③・④)

場面	大カテゴリ	小カテゴリ	保育者の「発話(行為)」	観察 NO.	
導入	活動内容の提示	保育者自身が描きながら表現内容と描き方を示す	「この色鉛筆で塗るとどんぐりってツルツルだから、こうしてお水を上から塗ると…」 「紙の向きどっちにしようかな?」「大きくしちゃおう」	②	
			「色つけてからやってみよーよ」「ほら、こういうふうになるの」 「色が伸びたー」	③	
			「よーく見て、大きく描く」「マジックペンで」	④	
表現	表現を豊かにする手立て	歌ってムードを盛り上げる	「それだと色塗れないからさ、枠だけ描いてみて」 「そうそう、大きく」 「そうしたらマジックでなぞって」	②	
			色や形への注意を促す	「どーんぐり坂のどんぐり♪」 「ヘタを描こう(歌いながら画用紙にどんぐりのヘタの輪郭を描く)」 「私、なんか黄色っぽいのがほしい。下が黄色っぽい(色鉛筆を選びながら)」 「この色きれいだね」「いろんな色があるのね」 「この色とこの色ちょっと似ているけれど違うね」 「こんな緑も発見」 「なんかこの辺ガサガサしていない?」	②
				「色が途中で違うわー(自分でどんぐりを着色しながら)」 「いろんな色を使ってみよう」 「線があるなあ」「こうしてみようかな」	④
	子どもの表現への関心や共感を示す	主体的な表現を促す	「自分で色を選ぶのよ」 「私のはこんな色」「この辺の色ちょっと使ってみよう」	②	
			「この色きれいだね」「いろんな色があるのね」「あーかわいいね」 「ちょっとずつ色が違うんだー」 「Hちゃんの所いっぱいどんぐり出てきたね」 「確かにシマシマあるね」	② ③ ④	
	配慮が必要な子への対応	用具や材料の使い方への援助	「あんまりゴシゴシすると紙が破けちゃうから」「やさしくツルツルにするといいよ」 「ねーどんぐりってツルツルしているから、こうやってツルツルしてみるとわーツルツル。すごいツルツル。みてーツルツルになった(水筆を用いて色鉛筆の着色の上から縦方向に塗りながら)」 「ちょっとこうして(筆の使い方の手をとって教える)」	②	
			つまずきへの援助	「色が広がる水つけたら」 「色はしっかり塗った方がいいよ」	④
	表現後	子どもの表現の受容と理解	自信のない子の表現を認めて安心と自信を与える	「すてきですねー。この黄色い薄い所とこの濃い所との違いがちゃんと出ていてすてきですね。とってもいいと思います。僕は失敗していないと思います。」	④

4 歳児・5 歳児の観察画における保育者のかかわり

の提示】は「準備することを伝える」「子どもの意思を尊重しながら呼びかける」「保育者自身が描きながら表現内容と描き方を示す」という三つの小カテゴリに分けられた。

〈表現〉場面では、大カテゴリとして【表現を豊かにする手立て】【子どもの表現への興味や共感を示す】【配慮が必要な子への対応】という三つのかかわりが示された。さらに【表現を豊かにする手立て】は「色や形への注意を促す」「主体的表現を促す」「自己の表現への気づきを促す」という三つの小カテゴリに分けられた。【子どもの表現への興味や共感を示す】は「子どもの表現に共感し認める」と小カテゴリ化された。【配慮が必要な子への対応】は「自信のない子を励ます」「つまずきへの援助」という二つの小カテゴリに分けられた。

〈表現後〉の場面では、大カテゴリとして【子どもの表現の受容と理解】という三つのかかわりが示された。これは「その子なりの表現への努力や良さを認め伝える」と小カテゴリ化された。

〈導入〉→〈表現〉→〈表現後〉という活動

の流れの中で、〈導入〉と〈表現〉の場面に対するかかわりは、ほぼ同じくらいの比重であり、このことは、〈導入〉場面で保育者が丁寧に用具の使い方や色の作り方について実演をしながら示していたことが理由と見受けられる。

(4) 5 歳児の観察画（ダイコン）水彩画（着色）のグループ活動における分析（観察記録⑨・⑩・⑪・⑫・⑬）（表 6）

分析の結果、〈導入〉場面では大カテゴリとして【活動内容の提示】【材料や用具に関すること】という三つのかかわりが示された。さらに、【活動内容の提示】は「実物（写真）を見せながら活動をよびかける」「保育者が絵具の準備をしながら表現方法を説明する」「使う絵具の準備を指示する」「活動の準備の指示」「表現の手順を示す」という五つの小カテゴリに分けられた。【材料や用具に関すること】は「実演しながら筆の使い方を説明する」と小カテゴリ化された。

〈表現〉場面では、大カテゴリとして【表現を豊かにする手立て】【子どもの表現への興味や共感を示す】【配慮が必要な子への対応】という

表 5 5 歳児観察画—水彩画着色—グループ活動分析（観察記録⑤・⑦）

場面	大カテゴリ	小カテゴリ	保育者の「発話（行為）」	観察 NO.
導入	活動内容の提示	準備することを伝える	「色塗りしまーす」「自分のジャガイモを出してください」「見ながら塗るからね」	⑤
			「よく見て自分のジャガイモ」	⑦
		子どもの意思を尊重しながら活動を呼びかける	「Bちゃん来た。塗りませんか？どう？いま忙しい？」 「ちょっとやってみていいかな？」「ジャガイモの色を塗るんですけど」	⑤
		保育者自身が描きながら表現内容と描き方を示す	「絵具はちょっといい。ぎゅーとするとお水が出る（パレットと水筆の使い方を実演して見せる）」 「試しの紙はここで、この色いいかなーって、ちょんちょんとつけて確かめてみて」 「四角い所で色を塗る」「こすり過ぎると紙が破ける」 「今日はやさしくね」「力入れない」 「パレットの上でこうしてね（実演しながら筆の使い方や色の塗り方を示す）」	⑤ ⑦
	用具や材料に関すること	用いる道具の説明	「今日はジャガイモに色塗りますが、魔法の筆と魔法の絵具です」 「これは水彩絵の具といってお水ととっても仲よしの絵の具なの」 「ジャガイモをよーく見て色を着ける」	⑤
表現	表現を豊かにする手立て	色や形への注意を促す	「はみださないように、よーく見て。ゆっくりね」 「なんで青？」	⑤ ⑦
		主体的な表現を促す	「そうか。ちゃんと考えがあるなら先生はいいよ」 「色が濃いと味がうまいってこと？考えているね」	⑤
		自己の表現への気づきを促す	「緑にすると、苦くなったりおいしくないよ」 「ちょっと薄くなったからこの辺の色を塗ってみたら」 「ここは、の所は白いままでいいの？」	⑦
		子どもの表現への関心や共感を示す	子どもの表現に共感し認める	「いい感じじゃない」 「わーおいしー」「カレーに入れたいかな。ポテトチップスかな」 「本物みたい」「いい色だね」
	配慮が必要な子への対応	自信のない子を励ます	「何が難しいの？」「ここでは間違いはないからやってみよう」 「どーおまそう？塗ってごらん」	⑤
		つまずきへの援助	「塗り過ぎると紙が破けるから」 「いろんな色を出しちゃうとジャガイモじゃなくなるよ」	⑤ ⑦
		子どもの表現の受容と理解	その子なりの表現への努力や良さを認め伝える	「いい色でできたじゃない。いっぱい研究したもね」 「おいしそうなジャガイモできたね」 「わー本物みたい」

表6 5歳児観察画—水彩画着色—グループ活動分析（観察記録⑨・⑩・⑪・⑫・⑬）

場面	大カテゴリ	小カテゴリ	保育者の「発話（行為）」	観察 NO.	
導入	活動内容の提示	実物（写真）を見せながら活動呼びかける	「これ見ながら（子どものダイコンの写真を見せつつ）」	⑨	
		保育者が絵具の準備をしながら表現方法を説明する	「Cちゃんそれ筆洗った？（パレットにまず白だけ入れる。次に黄緑→緑→黄土色→茶色を入れる。そのパレットを各子どもに配る） 「色を混ぜるときはパレットの真ん中を使うといいよ」	⑪	
		使う絵の具の準備を指示する	「梅小鉢に白い色をいれる。次に黄土色と黄緑色もいれる」 「白色使わない？」	⑨ ⑩	
		活動の準備の指示	「D君スモックありますか」	⑩	
		表現の手順を示す	「最初、下の個々の部分から塗ろう」「この所から塗るよ、葉っぱは後でね」	⑩	
		用具や材料に関すること	実演しながら筆の使い方を説明する	「筆をこうやって立てて持ってほしい（筆の持ち方をやって見せつつ）」	⑩
表現	表現を豊かにする手立て	色や形への注意を促す	「この緑もいりますか？」「茶色は土ついた所とかに塗る」 「いろんな緑があるね」「混ぜるとね、緑は緑でもいろんな緑ができる」 「ほらね、緑に青みを混ぜるとこんな緑になるよ（パレットに色を作って見せつつ）」	⑨ ⑩	
		主体的な表現を促す	「一個ずつ塗ってもいいし、塗りながら真ん中で混ぜてもいいよ（細筆を渡しつつ）」 「塗りにくかったら立って塗っていいよ」 「使ってもいいし、使わなくてもいいし」 「黒を使いたかったら言ってください」	⑨ ⑩ ⑫	
		自己の表現への気づきを促す	「下の、ここの方を塗ろうか（塗り残しの部分を指しながら）」 「大体塗れたけれど、ここ辺りはまだ塗れてないよ」 「土の所はいいですか？」	⑨ ⑩	
		子どもの表現への関心や共感を示す	子どもの表現に共感し認める	「おいしそうな葉っぱだね」 「混ぜないでそのまま使ってもいいよ」 「違う色の緑ができたね」「かっこいい色ができたね」 「Cちゃんいい色が出た」「D君の細くてすてき」 「いいね、この土の感じがいいね」 「いいんじゃない」	⑨ ⑩ ⑪ ⑬
			子どもの意欲や態度を認める	「よーく見ているね」 「D君、今茎を塗っているのね」	⑨ ⑩
			配慮が必要な子への対応	表現の手順を援助する	「今度は葉っぱを塗る」 「ちよっと泥つけて」
	つまずきへの援助	「同じ所を何回も塗るとこすれるから1回くらいでいいよ」		⑨	
		「ここは、小さいから細筆のほうがいいよ」「ちよつちよつちよつでいいんじゃない」		⑨	
		「細い筆あげます。葉っぱを塗るときはこれを使って」 「絵具が面白くなり過ぎると、やり過ぎちゃうから」 「ここは、葉っぱじゃないのね、そこは塗らなくてもいいからね」 「Cちゃんこれね、つけすぎると、茶色ちよつとね」		⑩	
		「あんまりいろいろやるとぐちゃんぐちゃんになっちゃう」 「土の所の黒やりたかったら、黒は強い色だから気を付けて使って」		⑪	
		「雑巾の隅っこにちよんちよんしてから塗ってね」 「ちよんちよんして塗れば、はみ出ない」 「黒を筆につけたら、雑巾で3回ゴシゴシして」		⑫	
	「焦らないでやった方がいい」 「色を塗る時に、パレットでちよんちよんとやったほうがいいよ」	⑬			
	表現後	子どもの表現の受容と理解	その子なりの表現への努力や良さを認め伝える	「わあ、いい感じになったね」「すてきにできたね」 「本物のダイコンみたい」 「すごいよいのができたね」	⑩ ⑫ ⑬
			片付けの指示	「パレットと筆を洗って」 「パレットを洗って終わりにしよう」	⑨ ⑩
				「できたら、パレットを洗ってきてくれる」	⑫

かかわりが示された。さらに【表現を豊かにする手立て】は「色や形への注意を促す」「主体的表現を促す」「自己の表現への気づきを促す」という三つの小カテゴリに分けられた。【子どもの表現への興味や関心を示す】は「子どもの表現に共感し認める」「子どもの意欲や態度を認める」という二つの小カテゴリに分けられた。【配慮が必要な子への対応】は「表現の手順を援助する」「つまずきへの援助」という二つの小カテゴリに分けられた。

〈表現後〉場面では、大カテゴリとして【子どもの表現の受容と理解】【片づけの指示】というかかわりが示された。前者は「その子なりの

表現への努力や良さを認め伝える」後者は「使用した道具の片づけ」と小カテゴリ化された。

〈導入〉→〈表現〉→〈表現後〉という活動の流れの中では、〈表現〉場面に対するかかわりが多く、特に【配慮が必要な子への対応】の中の「つまずきへの援助」が顕著であった。また、〈導入〉場面での【活動の内容の提示】は五つの小カテゴリに分かれる等、かかわりの内容が多岐に亘っていることにも注目された。

3. 総合的分析

(1)~(4)の分析表を活動場面ごとに総括すると、〈導入〉場面（表7）では、【活動内容の提示】【用具や材料に関すること】【表現を豊かに

4 歳児・5 歳児の観察画における保育者のかかわり

する手立て】という三つのかかわりが示された。尚、これらの内、前者二つは一斉・グループ活動共通に示されたが、【表現を豊かにする手立て】は、一斉活動でのみ示された。

各かかわりの具体的様相として、【活動内容の提示】では「実物を見せながら活動と呼びかける」「モチーフを選んで見せながら示す」「作品見本を見せながら具体的に描き方を示す」「保育者自身が描きながら表現内容と描き方を示す」「理解できていない子どもへの援助」「準備することを伝える」「子どもの意思を尊重しながら呼びかける」「保育者が絵具の準備をしながら表現方法の説明をする」「使う絵具の準備を指示する」「活動準備の指示」「表現の手順を示す」が挙げられた。【用具や材料に関すること】では「描画に用いる画材を準備する」「用いる道具の

説明」「実演しながら用具の使い方を説明する」が挙げられた。【表現を豊かにする手立て】では「描く対象になってイメージを膨らませる」「保育者が描いて見せる」「子どもの共通のつまずきを見越しての配慮」「色や形への注意を促す」が挙げられた。

〈表現〉場面（表 8）では、【表現を豊かにする手立て】【子どもの表現への関心や興味を示す】【配慮が必要な子への対応】【個々の表現を皆で共有し認め合う】という四つのかかわりが示された。尚、これらの内、【表現を豊かにする手立て】はグループ活動形態でのみ示された。【子どもの表現への関心や興味を示す】【配慮が必要な子への対応】は一斉・グループ活動共通に示され、【個々の表現を皆で共有し認め合う】は一斉活動でのみ示された。

表 7 総合的分析：〈導入〉場面

保育者のかかわり（方略）のラベル ※（ ）内分析番号			
大カテゴリ	活動内容の提示 (1) (2) (3) (4)	用具や材料に関すること (1) (3) (4)	表現を豊かにする手立て (1)
小カテゴリ	「実物を見せながら活動と呼びかける」(1) (4) 「モチーフを選んで見せながら示す」(1) 「作品見本を見せながら具体的に描き方を示す」(1) (3) 「保育者自身が描きながら表現内容と描き方を示す」(2) 「理解できていない子どもへの援助」(2) 「準備することを伝える」(3) 「子どもの意思を尊重しながら呼びかける」(3) 「保育者が絵具の準備をしながら表現方法の説明をする」(4) 「使う絵具の準備を指示する」(4) 「活動準備の指示」(4) 「表現の手順を示す」(4)	「描画に用いる画材を準備する」(1) 「用いる道具の説明」(3) 「実演しながら用具の使い方を説明する」(4)	「描く対象になってイメージを膨らませる」(1) 「保育者が描いて見せる」(1) 「子どもの共通のつまずきを見越しての配慮」(1) 「色や形への注意を促す」(1)

表 8 総合的分析：〈表現〉場面

保育者のかかわり（方略）のラベル ※（ ）内分析番号				
大カテゴリ	表現を豊かにする手立て (2) (3) (4)	子どもの表現への関心や共感を示す (1) (2) (3) (4)	配慮が必要な子への対応 (1) (2) (3) (4)	個々の表現を皆で共有し認め合う (1)
小カテゴリ	「歌ってムードを盛り上げる」(2) 「色や形への注意を促す」(2) (3) (4) 「主体的な表現を促す」(2) (3) (4) 「自己の表現への気づきを促す」(3) (4)	「共感し子どもの表現を認める」(1) (2) (3) (4) 「子どもの意欲や態度を認める」(4)	「材料の確認」(1) 「遅れている子どもへの援助」(1) 「用具や材料の扱い方への援助」(2) 「つまずきへの援助」(2) (3) (4) 「自身のない子を励ます」(3) 「表現の手順を援助する」(4)	「個性豊かな子の表現を皆に紹介する」(1)

表 9 総合的分析：〈表現後〉場面

保育者のかかわり（方略）のラベル ※（ ）内分析番号				
大カテゴリ	子どもの表現の受容と理解 (1) (2) (3) (4)	個々の表現を皆で共有し認め合う (1)	活動の振り返りの呼びかけ (1)	片づけの指示 (1) (4)
小カテゴリ	「子どもの表現に問いかけながら理解する」(1) 「その子なりの表現への努力やの良さを認め伝える」(1) 「自信のない子の表現を認めて安心と自信を与える」(2) (3) (4)	「個性豊かな子の表現を皆に紹介する」(1)	「完成した作品を見せに来るよう伝える」(1)	「使用した道具の片づけを行うよう伝える」(1) (4)

各かかわりの具体的様相として、【表現を豊かにする手立て】では「歌ってムードを盛り上げる」「色や形への注意を促す」「主体的な表現を促す」「自己の表現への気づきを促す」が挙げられた。【子どもの表現への関心や興味を示す】では「共感し子どもの表現を認める」「子どもの意欲や態度を認める」が挙げられた。【配慮が必要な子への対応】では「材料の確認」遅れている子どもへの援助等」「用具や材料の扱い方」「つまずきへの援助」「自身のない子を励ます」「表現の手順を援助する」が挙げられた。【個々の表現を皆で共有し認め合う】では「個性豊かな子の表現を皆に紹介する」が挙げられた。

〈表現後〉場面(表9)では、【子どもの表現の受容と理解】【個々の表現を皆で共有し認め合う】【活動の振り返りの呼びかけ】【片づけの指示】という四つのかかわりが示された。尚、これらのうち【子どもの表現の受容と理解】と【片づけの指示】は、一斉・グループ活動共に示されたが、【個々の表現を皆で共有し認め合う】【活動の振り返りの呼びかけ】は一斉活動でのみ示された。

各かかわりの具体的様相として、【子どもの表現の受容と理解】では「子どもの表現に問いかけながら理解する」「その子なりの表現への努力やの良さを認め伝える」「自信のない子の表現を認めて安心と自信を与える」が挙げられた。【個々の表現を皆で共有し認め合う】は「個性豊かな子の表現を皆に紹介する」、【活動の振り返りの呼びかけ】では「完成した作品を見せに来よう伝える」、【片づけの指示】では「使用した道具の片づけ」が挙げられた。

以上、4・5歳児の観察画における保育者のかかわりと具体的様相(方略)が指導と援助の両面から、また一斉とグループ活動別に明らかになった。

考察

考察は、次の1. かかわりの意図(一斉活動とグループ活動の違いも含めて)2. 観察画特有のかかわりの二つの観点から行う。

1. 保育者のかかわりの意図

本分析は保育者の発話や行為を、保育者の意図の表れとして受け止めることに基づいている。

そこで、分析の結果明らかになった保育者のかかわりの意図について、活動場面及び活動形態別に考察していく。

観察画の〈導入〉場面では、一斉・グループ活動共に【活動内容の提示】及び【用具や材料に関すること】というかかわりを行っている。

【活動内容の提示】では、描く対象については「実物を見せながら活動を呼びかける」「モチーフを選んで見せながら示す」、表現方法については「作品見本を見せながら具体的に描き方を示す」「保育者自身が描きながら表現内容と描き方を示す」等、他「理解できていない子どもへの援助」「子どもの意志を尊重しながら呼びかける」「活動準備の指示」「表現の手順を示す」といった具体的な方略が見られ、そこには“表現活動の内容や方法をわかり易く伝える”“子どもが主体的に活動に臨めるようにする”という意図があることが推察される。【用具や材料に関すること】では、「画材の準備」「道具の説明」「実演による道具の説明」から、“準備と共に道具の使用法についてわかり易く伝える”という意図が推察される。【表現を豊かにする手立て】は一斉活動でのみ示されたが、「子どもが描く対象(ダンゴムシ)になってイメージを膨らませる」「保育者が描いて見せる」「子どもの共通的なつまずきを見越しての配慮」描く対象の「色や形への注意を促す」という方略は、子ども全員に対する共通のかかわりであることから、導入部分で一度に伝えることが活動の流れ上適切との考えによるものであろう。これら方略からは“表現においてイメージを豊かにすると同時に、対象物の色や形への気づきを促すこと、共通的なつまずきからの回避”が意図として推察される。

〈表現〉場面では、【表現を豊かにする手立て】はグループ活動のみで示された。一斉活動と異なり少人数であることから、個々への対応の中で行われていると捉えられる。一斉活動にも見られた「色や形への注意を促す」に加えて、「歌ってムードを盛り上げる」「主体的な表現促す」「自己の表現への気づきを促す」という方略からは、“色や形に迫りつつ、主体的で個性的な表現を導くこと”が意図として推察される。【子どもの表現への関心や興味を示す】【配慮が必要な子への対応】というかかわりは、一斉・グルー

プ活動共通して行われている。中でも【配慮に必要な子への対応】のかかわりの項目が最も多かったが、そこでの「材料の確認」「遅れている子への援助」「用具や材料の扱い方」子どもの「つまずきへの援助」「自信のない子への励まし」「表現の手順の説明」から、一斉・グループ活動双方の場面において、“一人ひとりの活動状況に合わせて対応を行う”という意図が読み取れるだろう。一方、保育者は用いる色の制限や表現に適した筆を用いることについて、子どもが自ら気づくような方法でアドバイスし、子どものつまずきを修正するような援助が多々見られた。これらのかかわりからは、“子どものつまずきを子どもの気づきによって修正する”という意図が推察される。【子どもの表現への関心や共感を示す】では“子どもの表現・意欲・態度に共感し認める”という意図が推察された。

【個々の表現を皆で共有し認め合う】は、一斉活動のみで示された。ここでは、表現がまだ途中でも、個性に溢れた子どもの作品を皆に紹介することで、“刺激を与えてより豊かな表現が生まれるようにする”という意図が推察される。

〈表現後〉場面では、【子どもの表現の受容と理解】【片付けの指示】が一斉・グループ活動共に行われている。【子どもの表現の受容と理解】は、子どもに表現の内容などを尋ねながら受容する方法で“その子なりの表現への努力や良いところ、保育者が共感した所を伝える”という意図や“自信のない子の表現には、自信を与える”という意図が推察される。このかかわりは、本稿の先行研究において述べた藤原の「幼児の発話の聞き取り」についての研究によって指摘されている。【片付けの指示】そこには“片づけをしっかりと行えるようにする”という意図が窺われる。

【個々の表現を皆で共有し認め合う】【活動の振り返りの呼びかけ】は一斉活動でのみ示されたが、前者については〈表現〉場面でも行われており、ここでは完成した作品を、皆に紹介することで、“仲間や自分の表現についての個性や良さを知る”という意図によるものと推察される。後者のかかわりには、“完成した作品を保育者と子どもで共有する”という意図があるものと推察される。これらのかかわりは、大橋の研究「描画後

の子どもと保育者の間に生じるかかわり」の報告『友達の絵の鑑賞』『体験の共有』⁶⁾とも重なる。

一方、以上の保育者のかかわりと意図についての言及によって、一斉・グループ活動に共通して、保育者は子ども一人ひとりの状況に合わせて、臨機応変なかかわりを持っていることが明らかになった。特に、一斉活動では、全体へのかかわりと個々へのかかわりが活動場面によって分かれる傾向があり、全体へのかかわりは主に〈導入〉場面で行われ、子ども個々への対応は、〈表現〉場面と〈表現後〉場面で行われていることが窺える。

2. 観察画特有のかかわり

観察画は、林(1976)によれば「幼児画の三本柱」¹⁴⁾の一つとして位置づけられている。他の二つは生活画と想像(空想画)である。観察画と生活画の違いは、目の前に描画する対象があるかないかで区別される。」と述べている。

本観察データでは、全活動に表現の対象物(実物・写真)が登場し、観察画の特質である「見ることを前提にした「色や形への注意を促す」(小カテゴリ)といったかかわりが共通して行われていた。保育者の発話「よく見るというんな形をしているね」「虫メガネみたいによーくよーく見て」「いろいろな色があるね」「なんかこの辺ガサガサしていない?」「なんで青?」「いろいろな緑があるね」「線があるなあ」等に示されている。

また、4 歳児が取り組んだ虫など生物の観察画では、子どもが「その虫になってみる」という経験による方略も用いられていた。

林は、「空想画」「生活画」「観察画」いずれも「イメージの明確化のための手立て」は重要であると述べている¹⁴⁾。本観察データからは、観察画の指導として、よく見ることで、色や形への気づきを促し、また対象物になる経験も取り入れて、イメージの明確化のための手立てとしてしていることが窺われる。特に、林の掲げた観察画の指導の要点¹⁵⁾である「比較・比喩・一方向」の内、「比較」を促す保育者の発話「いろいろな緑があるね」等が多く見られた。また、着色の際、使用する色が、対象物の表現に適切かどうかを子どもに問いかけ、基本色(混色前の色)

を指定する等の他、同じ色同士で混色しても、水分や混合量によって微妙な違いがあることに気づかせるようなかかわりも示された。

結語

本稿では、本研究の最終目的である観察画の指導における指標を探るために、まずは保育者のかかわりの内容と意図について、活動場面や指導形態及び観察画特有の指導に即して具体的様相が明らかになったことが意義としてあげられよう。しかし、これらは一幼稚園での出来事であり、また4・5歳児一括りの結果であるため、普遍的なものとしての位置づけまでは至っていない。本稿で示された結果は、仮説を立てる上での一助として捉えたい。

そこで、今後は複数幼稚園で多くの観察データを収集することが必須である。また、その際にはデータの分析を4歳児と5歳児別々に行うようにする。それによって、より発達に沿った観察画のかかわり（指導・援助）が明らかになるであろう。

加えて、今回は発話・行為を分析してラベルを付ける段階で終わったが、各ラベルの客観性・共通性を裏付けるために、事例検証が要されるであろう。同様に、保育者のかかわりの根底にある保育者の意図についても、保育者へのインタビュー・質問紙調査等を行うことが求められるであろう。

他、保育者のかかわりがどのように子どもたちの活動に影響を及ぼしているかを知る上で、子どもの描画作品の分析も合わせて行いたい。

以上によって、観察画における描画表現指導の共通的な「指標・方法」について、信頼度の高い研究成果が得られると考える。

注

注1) 筆者は、2009-2013にかけて、都内幼稚園で描画に関する保育実践研究を行ったが、その際に保育者から受けた描画指導に関する相談内容に基づいている。また、井口均は論文「幼児期における造形的表現課程の検討—仮説的モデルを中心に—」（『長崎大学教育学

部教育科学研究報告』第34号、1987年）の冒頭部分で「絵画指導、描画指導という用語を耳にすると、無意識に顔をしかめる人が居るかも知れない。（中略）かつて、幼児期における美術教育も、積極的な働きかけがいつの間にか効率主義を容認し、“早く”ということ自体に価値を見出す経験を経てきた」と過去の経緯を述べ、その成り行きから、現在は間接的指導法が主流となり直接的指導が敬遠されるに至った背景を述べている。

注2) 文野峯子は、論文「教師の成長と授業文析」（『日本語教育』144巻、2010年）の中で主に日本語教育の分野を対象に授業分析の貢献について述べている。日本では学校教育の分野を中心に1950年代末に授業研究の方法の一つとして授業分析が取り入れられている。

注3) 例えば、美術科教育学会誌『美術教育学』の2018年から過去11年（第29～39巻）の掲載論文中で、幼児の描画表現に関連する実践的研究において、見立て絵（非再現的描画）・想像画・キャラクター表現・生活画・記憶画等を扱った研究は見られたが、観察画に関するものは概して見られなかった。

注4) 熊本高工(1918-2008)、画家・美術教育者。著作に『デザイン教育図説』岩崎書店1966年、『図説児童画の歴史』日本文教出版1988年等がある。引用の言葉は『美術教育大系3観察画』（井出則雄編 學藝書林1969年）の第8章193頁に記されている。

注5) 井出則雄(1916-1986)、彫刻家・美術教育者。著作に『幼年期の美術教育』誠文堂新光社1969年、『認識と創造 美術教育評論集』造形社1978年等がある。引用の教育的意義は『美術教育大系3観察画』（井出則雄編 學藝書林1969年）の第1章14頁に記されている。

文献

- 1) 大橋麻里子. 幼児の生活画の活動における保育者の援助に関する研究—導入時の援助の方略とその意図の分析を通して—. 美術教育学 2016; 37: 161-177.
- 2) 平沼博将. 保育の描画実践における「個人レ

4 歳児・5 歳児の観察画における保育者のかかわり

- ベルの指導論. 京都大学大学院教育学研究
科紀要 1999; 45: 211-223.
- 3) 藤原逸樹. 幼児の描画指導に関する質的研究.
大学美術教育学会誌 2009; 42: 327-334.
- 4) 藤原逸樹. 幼児美術教育における保育者のか
かわりに関する研究. 美術教育学 2008; 29:
501-512.
- 5) 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 2009;
30: 345- 356.
- 6) 大橋麻里子. 描画後の子どもと保育者の間に
生じる「かかわり」の研究—生活画の活動
に焦点を当てて—. 美術教育学 2017; 38:
135-149.
- 7) 花篤実. 実践造形教育大系 9 観察による
絵画表現. 東京: 開隆堂、1982; 33-34.
- 8) 谷野正敏. 幼児の観察画に見られる造形性.
名古屋女子大学紀要 1983; 29: 117-126.
- 9) 近藤綾、渡辺大介、中見仁美. 幼児の描画
表現に関する発達的研究—想像画と観察画
の比較—. 幼年教育研究年報 2016; 38:
85-93.
- 10) 若山育代. 幼児の造形的なイメージの広が
りを導く保育者の発話媒介行為の分析—既
有知識と具体的対象の統合力に着目して—.
美術教育学 2007; 28: 397-411.
- 11) 大泉義一. 図画工作・美術科の教師の発話
に関する実践研究—図画工作・美術科の授
業を構成する『第 3 教育言語』への着目—.
美術教育学 2011; 32: 69-83.
- 12) 名達英詔. 図画工作における教師の発話分
析のための指標づくり. 北海道教育大学紀
要・教育科学編 2017; 67: 217-227.
- 13) 佐藤郁哉. 質的データ分析法. 東京: 新曜
社、2014; 33-40.
- 14) 林健造. 幼児の絵と心. 東京: 教育出版、
1976; 125.
- 15) 林健造. 幼児の絵と心. 東京: 教育出版、
1976; 105-106.

ABSTRACT

The involvement of kindergarten teachers in observational drawings created by 4 and 5 year old children: Focusing on speech and actions

Mutsuyo Kamiya^{1*}

¹ Department of Child Studies, Faculty of Human Life Studies, University of Niigata Prefecture

* Correspondence, kamiya@unii.ac.jp

In this paper, I derived a specific aspect based on the speech and actions of kindergarten teachers during drawing activities, and then examined the involvement teachers had in 4 and 5 year old children's expressions through reproducible drawings (observational drawings). The results showed a relationship with the following factors throughout the process "before the expression (the introduction), the expression and after the expression": [Presentation of the activity's content], [Things related to tools and materials], [Means to enrich expressions], [Showing interest and attention in the children's expression], [Responding to children who need consideration], [Sharing each child's expression with others and appreciating it], [Accepting and understanding the children's expressions] [Promoting them to reconsider their activities] and [Instructions for cleaning up]. Furthermore, I found that in the background of each action, there were the following intentions: "Explaining the details and methods for expressing activities in an easy-to-understand manner", "Promoting children to be active", "Responding to each child in accordance with their personal situation", "Working on the children's weakpoints through their awareness", "Empathizing with their expressions, motivation and attitude", "Ensuring that children can clean up afterwards", "Providing stimulus to enrich child's expression", "Sharing completed work with other children and their teachers". In addition, it was revealed that kindergarten teachers flexibly responded in accordance with the individual's situation both during mass activities and group activities.

At the same time, as guidance specific to the observational drawings, it was shown that kindergarten teachers actively talked and took actions to promote children's awareness of "colors and shapes" through the observation of real objects, and they were involved in clarifying the aspect of the objects that children were going to draw.

Keywords: Observational Drawing, Kindergarten Teachers' Involvement and Intentions, Kindergarten Teachers' Speech and Actions, Childcare Practice Research