

幼稚園教員養成課程における 「専門性」習得に関する調査研究(その3)

大宮 勇雄 (幼児教育)

この報告は、本学の幼稚園教員養成課程における専門的力量的の形成に関する、西久保、白石との共同研究の第3報にあたるものである。

その調査全体の概要については第1報で詳述されているので、省略する。(西久保禮造・白石昌子「幼稚園教員養成課程における『専門性』習得に関する調査研究(その1)(その2)」本紀要第14・15号, 1988・89年)

ここでは、調査項目のうち、絵画製作領域に関する問題と、幼児観・保育観に関する問題を取り上げ考察を加える。

1. 幼児観の発展過程

私たちは、学生諸君に対してどのような「幼児観」を体得することを期待しているだろうか。幼児観・保育観の形成というものは、大学教育の集大成とも言うべきもので、その内容については、さまざまな角度から論ずることが可能であろうが、大学教育の目標として掲げるにふさわしい「幼児観」とはどのようなものであろうか。

ここで、私たちは、大学において形成さるべき「幼児観」の内容というものを、とりあえず、次のようなレベルで問題にすべきだと考えた。

第一のレベルは、ひとりひとりの子どもたちの具体的な行動の事実と意味を正確に把握し、そこにある子どもの心理を感じ取る力であろう。

もう一つのレベルは、そうした具体的な子どもを前にした「生きた把握」の前提となる知識としての、「幼児」についての一般的な、科学的知識の修得であろう。

上記の点を明らかにするため、次のような方法を採用した。

まず、幼稚園児(4歳)が砂場で遊んでいる様子を撮影したビデオを約5分間映写し、そののち、「砂場遊びの様子を見て、幼児とは、どのようなものだと考えますか。」という質問1に対して自由

記述方式で回答を求めた。

(1) 具体的な幼児の姿に対する言及

第一のレベルについては、この設問の中での「ビデオの中の子どもたちの姿」をどれだけ数多くとらえられたかによって推し量ることができるのではないかと考えた。

さて、ビデオに映し出された幼児の姿から、どれだけの具体的な行動が、幼児を特徴づけるものとして描出されただろうか。自由記述の回答の中に、幼児の具体的な活動の記述がなされている頻度の分布を表1にまとめてみた。

表1に明らかのように、回答の中で、幼児の具体的な活動に言及している頻度は、1・2年生に比べて、3・4年生で有意に高い数値を示している。質問が要求する幼児の一般的な特質を述べるに当たって、ビデオに映写された幼児の具体的な行動をどれだけ例示するかは、もちろん回答者の判断に委ねられている。にもかかわらず、3年を境にしてその頻度にこれだけの差が生じるのは、いったいなぜであろうか。

とりあえず明確に言えることは、1・2年生の場合、「幼児」を一般的・抽象的に規定するに際して、具体的な活動の状態、何をどの様に行ってい

表1 幼児の具体的な姿をどれだけとらえたか
(幼児の具体的な活動の提示数)

提示数	1年 (n=24)	2年 (n=29)	3年 (n=27)	4年 (n=30)
なし	7	8	1	1
1	5	9	5	2
2	4	5	6	6
3	4	2	5	5
4	2	1	4	12
5	2	4	4	3
6	—	—	1	1
7	—	—	1	—
平均数	1.72	1.83	3.00	3.40

*有意差検定(Uテスト)()内はC、Rの絶対値
1%危険率: 2年<4年(3.29)
1年<4年(3.22)
2年<3年(2.60)
5%危険率: 1年<3年(2.40)

るか、ということ、それは重要な問題とはなりえていないということであり、3・4年生では、幼児の具体的な活動の内容や状態に即して、その中に幼児の一般的な特質を見いだすことができるということである。

このことから、3・4年生の方が、「幼児」というものの一般的な概念規定と、具体的な「幼児の活動」の捉え方との間に、より柔軟な可逆的操作・思考が可能である、ということができているのではない。言い換えれば、ひとりひとりの幼児の行動の意味するところを、幼児の発達段階や心理的特質と照合しながら、より深く理解することが可能になり、その結果、幼児のリアルや姿が「見えるようになってきた」のだと。

もちろん、具体的例示が多いことがただちに豊かな幼児観を生み出すとは限らない。しかし、一人一人の幼児のひとつひとつの行動の「意味」を、より一般的な文脈の中で理解する力が、3・4年生になるとついてくるということ

は、幼稚園教師としての専門的力量的の向上に結び付くものと言えるであろう。

さて、では、この様な幼児の行動の意味づけができるようになるプロセスはどのようなものであろうか。それまでの大学での学習と、3年次・4年次の教育実習が、幼児理解の方法を体得する上で、非常に重要な契機となっているであろう。そしてそうした契機の中で、“幼児”の一般的なイメージや知識に何らかの変化が生じた結果、上述のような、幼児の具体的な把握が可能となったのではないか。

そこで、次に、「幼児」と言うものの一般的な規定が、学年進行と共にどのように変化していくのか、以下、若干の考察を加えてみたい。

(2) 学年進行による幼児観の変容

表2は、前記の質問1に対する自由記述の回答一つ一つから、幼児の一般的な特質を規定したキーワードをそれぞれ数個ずつ抜き出し、それらを

表2 幼児とはどういうものか

	1年 (n=24)	2年 (n=29)	3年 (n=27)	4年 (n=30)	計
1. 遊びに熱中・夢中, エネルギー	12	7	3	2	24
2. 自由・柔軟な発想, 創造性・好奇心豊か	10	9	5	4	28
3. 純粹, 素直・自然・ 正直, 白紙	5	10	3	—	18
4. 飽きやすい, 衝動的	1	4	5	5	15
5. 一人一人が自分のイ メージ・興味で活動	—	4	6	7	17
6. 他の子どもの模倣が 盛ん	4	1	5	5	15
7. 仲間意識・ルール・ 役割分担, 社会性	4	8	8	9	29
8. 友だちに関心, 一緒 にいることで安心	1	4	4	7	16
9. 自己中心的, 周囲に 無関心, 個々バラバラ	2	2	13	12	29
10. 個人差, 力の差, 上 下関係・リーダー	3	4	9	10	26

意味の似通ったいくつかのグループに分けて示したものである。

a) 「童心主義的」幼児観

これを見ると、まず第一に、低学年ほど、「幼児」というものに対する社会通念的な把握が多い点が目につく。例示すると、幼児の砂遊びの様子を見て、その熱中・集中度に感心し(「遊びに熱中」「どろんこ気にせず」「たわいないことに関心」)、その中に子どもなりの自由な発想や創造力を見だし(「遊びの展開がすごい」「遊びの天才」「概念にとらわれず、のびのびとした自由な発想」)、子どもの純粹さを大人にないものとして(「おおらかで、人を気にしない」「大人とは違う独自の世界」「素直で純粹」「純粹ですばらしい」「疲れを知らない」)高く評価するというように。

こうした特徴づけは、いわば、“大人”に対置される存在としての子どもの特質=美点を説明しているものであって、ビデオに映し出された幼児

の姿に直接関係するものではない。

「大人たちにあるような・・・既成の概念にとらわれない創造性の広がりがある」「自分の遊びたいように遊びを繰り返す・・・気持ちにとっても素直である。私たちの考えられない発想を十分持っている」「単純に砂場があるだけであるが、幼児たちはそれさえも自分の楽しい遊びという世界に変えることができる。純粹ですばらしい」(1年)「私たちだったら、かっこよく作ろうとか、こうしようとか、邪念のようなものを持って作ってしまうのですが、幼児は純粹にただそれをするのが楽しくて、自分の思うように自由に砂あそびをしていた」「何をやっても自然に思うままにやっている・・・大人は忘れてしまった創造の世界、夢の世界を持ったものである」(2年)

ここでは、子ども時代を抜け出してしまった現在の自分を基準点にして、ビデオの中の幼児の姿を見つめていることが窺える。そして、大人が失ってしまった人間的な価値を、幼児の姿の中に見だし、感動している様子が窺える。ここには、「無力なるがゆえに愛くるしい」というような素朴な幼児観から一歩踏み出した、幼児が有しているエネルギーや力強さの発見がある。

とはいえ、基調となっているのは、常識的な童心主義幼児観である。

b) 幼児期の発達特性への注目

表2から読み取れる第二の傾向、それは、学年が進むにつれて、幼児の発達の特性に注目した把握が増えるということである。

2年生以降には、遊びが長続きしていないこと、幼児の飽きやすさ・衝動的な傾向、子どもは自分なりのイメージや興味に従って活動していること、遊びの中には仲間意識やルールの端緒が存在し、その中で社会性が身についていくことなどの指摘が、1年生に比べて明らかに増えている。(表2の⑤～⑧)

前述した童心主義的な幼児観においては、「幼児とは、行動することにいちいち目的を持たないでただ自分がしたいから行動して、結果として何かを作り出されたりするのだと思います」(2年)という把握に象徴的にみられるように、幼児の内面、というか幼児なりの「理屈」に対する理解は弱い。

それに対して、2年次以降の発達特性的な把握は、幼児には幼児なりのイメージや興味があるのだということを明瞭にするものである。その結果、

幼児は、「独自の世界を持っていると思った。」「その子なりに自分の考えで行動していると思った。しかし、自分の気持ちの赴くまま動いているのではなく、一定のルールを持ち、言葉を使って相手のことも考え、自分のしたいことをやっている・・・子どもの世界(社会)ができていたと思いました。」「(2年)というように、子ども独自の「論理」に着目することができるようになる。

こうした把握が増えるのは、2年次以降受講する幼児心理学や保育内容の研究の授業を通して習得した知識によるものであろう。このことは、2年生において、童心主義的な把握と発達特性的な把握が並存していることから、裏付けられる。

c) 「発達途上人」としての幼児観

さて第三の傾向として、3・4年生では、発達特性的な把握に加えて、幼児というものを「発達途上にある存在」として、いいかえれば今後身につけるべき諸能力の「欠如＝未形成」において特徴づける捉え方がめだって増えてくることが指摘できる。

すなわち、「幼児とは、同じ場所で同じことをしていても、そこにいる幼児みんな遊んでいるという意識はまだ持っていない。」「個人個人がそれぞれ遊んでいる。砂を積み上げている子がいると思えば、それをくずしている子もいるといった感じでまとまりがない。この様子からみても幼児は自己中心的であきつばい。」「(3年)「ほかの子が何をしようとも、自分のやろうとすることしかまだ見えていない子が多い。リーダーシップをとりたがる子(自分のイメージを持って遊べる子)とそれにしたがう子(自分の遊びのイメージが持っていない子)がいる」「幼児とは、安定することでその遊びの中で自分を出していくことができるが、4歳児の段階では言葉の獲得、自律の年齢差があるため、ボスの存在の幼児の行動を模倣し観察の様子がよくみられる」(4年)

先の発達特性的な把握においても、幼児は幼児なりの興味・イメージにしたがって遊んでいることが指摘され、そのことが幼児期なりの論理や社会の発見に結び付いていた。しかし、ここでは、同じ事実が、他児との間での目的の共有・実質的な集団がまだ成り立っていないことや自己中心的な心性と結びつけられている。コミュニケーション能力の発達につれて、幼児の遊びが、個々別々の遊びから、イメージが共有されたものへと発展す

るはずのものだけれど、まだそこまでは至っていない、という見通しがここにはある。幼児期全般の発達特性だけでなく、幼児期の発達のプロセスを見通せるようになったのであり、そのことによって、個々の幼児の間の能力や性格の違いが見えてくる。そして、幼児たちの人間関係は、秩序だった仲間意識・役割関係から成り立っているものではなく、むしろそうした力の差異から生じてくるものだというリアルな認識が表明される。

この様に見てみると、さきに表1に関して指摘した、幼児の具体的な活動への言及頻度の違いがなぜ生じてきたのかが了解できる。すなわち、幼児の成長のプロセスを見通せるがゆえに、個々の幼児の具体的な活動の中に、幼児としての力の成長の度合・差異を見いだすことができるのである。

社会通念的な「童心主義的幼児観」から出発して、幼児の発達特性についての学習によって「幼児独自の世界」に対する尊重の姿勢を身につけ、さらに授業や実習を通して個々の幼児の成長のプロセスを見通すことができるようになる。ここに至って、学生諸君は、リアルな観察眼と同時に、幼児を「発達すべき存在＝教育の対象」としてみる構えを体得したというべきであろう。

2. 保育観

では、次に、幼児の保育というものに対してどのような見方を持っているのかを見てみよう。

保育観については、幼児観の場合と同じビデオを見た後に、「ビデオの最後の場面で、先生が砂場に姿を見せていますが、あなただったらこの場面でどんな働きかけをしますか。」という質問2に自由記述方式で回答を求めた。

(1) 働きかけの意図

まずはじめに、働きかけをする際、その意図なり内容をどのようにおさえているのかを見てみよう。

そこで働きかけの内容を、次の4種類に分類し、そのあらわれかたを学年毎に比べてみた。

① **遊びのイメージの発展**……砂場での遊びの展開の方向・内容を具体的に記述してあるもの。たとえば、「ヒューム管を使ったトンネル作り・ダム」「容器を使ってケーキやコーヒー牛乳を作る」「箱を用意して、自分

の家や橋などに見立てて砂場が一つの町になるように」(2年)(ただし、遊びが「より楽しく、伸び伸びと」とか「子どもの興味が損なわれないように」とかの記述だけで、具体的な遊びのイメージが述べられていないものはのぞいた。)

② **遊びの組織化**……二、三人ずつかたまりになって遊んでいる状態から、より多人数の遊びへの組織、あるいは一人遊びの幼児に対する働きかけなどを目的とした働きかけ。

③ **しつけや危険防止**……清潔・ケンカの防止・後かたづけなどの注意。たとえば、「砂場はみんなの遊び場だから仲良く使いましょうねと声をかける」「こうすれば服が汚れないできれいでしよう」(1年)

④ **子どもと一緒に**……上記のような具体的な内容を示さず、やや一般的に子どもと一緒に遊ぶことをのべたもの

その結果を示したのが表3である。

これを見ると、第一に、1年生の場合には、子どもと一緒に遊ぶということだけ、あるいはその際の接近の仕方を述べているものが多く、遊びの具体的な発展のイメージや遊びの組織化に対する関心は弱い。

これは、一つには、砂遊びの具体的なイメージが持てないことからくるものと考えられる。と同時に、こうした結果は、たとえば、「幼児と同じ気持ちで幼児と夢中になって遊びたい」「声はかけずに自分たちの世界で遊ばせる」(1年)「働き掛けをするぞと言う態度が見えみえにならないように気を付け、仲間としてまげてちょうだいと子どもの世界のルールに従って溶けこんでいく」(2年)というように、子どもの遊びや活動をどう方向づけるかという点より、自分が子どもにどういう形で接近して行くべきか、どうやったら受け入れられるかということが、主要な問題として意識されていることを反映したものと考えられる。

表3 働きかけの方向・内容

	1年 (n=24)	2年 (n=29)	3年 (n=27)	4年 (n=30)	計
遊びのイメージの発展	2	18	18	21	59
遊びの組織化	1	7	15	12	35
しつけ・危険防止	6	1	0	0	7
一緒に遊ぶ	12	4	0	2	18

第二に、遊びのイメージの発展が具体的に想定されて働きかけが叙述されているのは、二年生以降多く現れる。これは、本学のカリキュラムにおいて、2年次の保育内容の研究「絵画製作」の中で実際に砂場遊びを体験する機会が取り入れられている効果と考えられる。

第三に、遊びの組織化を意図した働きかけは、3年生以降に多く表れる。

その中には、たとえば、「何を作るの」などの言葉かけをして一人遊びを集団での遊びにもっていけるよう」（2年）「一人で遊んでいる子どもをみんなの中に引き入れて全員で遊べるような砂あそびをできるように」（3年）など、やや性急で観念的な「みんな一緒に」式のものも見受けられる。

それに対して、学年が上がるにしたがって、幼児の状態に応じた、より個別的な働きかけがふえてくる。「傍観している幼児も、他児と遊べるように、たとえば“○○ちゃんも手伝ってあげたら？○○ちゃんにも手伝ってもらったら？”などの言葉をかけ、遊びに入れるようなきっかけを作りたい。」（3年）「見てただけの幼児に塩ビ管などを渡して遊びに加わるきっかけを与える」「水くみをするのが特定の子にならないように、“○○くん力持ちだね。○○くんも力持ちかな”などと声をかけ自分から水くみをさせるようにする」（4年）

こうした着想は、自身の砂遊びの経験に加えて、実習の中で幼児の遊びに加わった体験が生かされているものと考えられる。

(2) 遊びの状況把握の構え

ところで、前節で述べたような働きかけの内容が、より多く思い描けるからといって、そのことが直ちに適切な働きかけができることを意味しない。むしろ、ビデオに映し出された幼児の状態から判断すれば、保育者としては特に具体的な働きかけをせずに、見守っていることが適切な判断とすることも可能である。

保育は、保育者による一方的な働きかけや指示によってではなく、幼児の自発的な活動の発展を通してねらいを達成するものであるから、その遊びがどのような状態にあるかによって、働きかけ内容の適否が判断されなくてはなるまい。

とすると、働きかけに際して、子どもたちの遊びの状態把握を自覚的に行う構えがあるかどうか、がより大切な問題とされるべきであろう。

そこで、回答の中で、子どもたちの興味関心が

何に向かっているか、遊びが発展しているところか、それとも行き詰まっているかなどについての状況把握が述べられているものがどれくらいあるかを見たのが、表4である。

1年と2・3・4年生との間、2年と4年との間に有意差が認められる。総じて、学年進行と共に、遊びの場面の状況把握の構えが確立される傾向にあり、特に2年次以降その傾向がはっきりと認められる。

その具体例を下にいくつか引用したが、その捉え方は様々で、中には相反する状況把握がみられたりする。とはいえ、保育者の働きかけは、幼児の活動の状態との関連において決められるべきであるという見方が、2年次以降可能になると言ってよかろう。これは、さきに幼児観のところでも見たように、幼児の発達特性なり、発達の過程に関する学習によって、幼児の具体的な活動・姿の中に幼児なりのイメージや人間関係を読み取れるようになったことによるものであろう。

- 子どもたちが、(砂山から流れ落ちる水を)“水の滑り台”と言っていただけで、ただ水を流しているだけだったので、水を流してもっとおもしろくなるように(3年)
- 中心となっている幼児に対し、その幼児のすることをわきでみている幼児・遊びに加わりたそうにみている幼児も多いので・もっと積極的に加わるように(3年)
- 子どもたちが遊びに入り込んでいるように思えたので、遊びがどう変わっていくかあまり邪魔をせずに様子を見たいと思った(4年)
- 水が流れる様子に興味を持った子どもたちの気持ちを大切にしたいと思うので
- あの状態では、その後、おもしろくなくなって遊びを抜けてしまう子が出てくると思われるの

表4 遊びの状況把握の姿勢

	1年 (n=24)	2年 (n=29)	3年 (n=27)	4年 (n=30)
あり	1	7	13	20
なし	23	22	14	10

*有意差検定 (χ^2 検定 有意水準5%)

1年<4年 (21.91)

1年<3年 (12.34)

2年<4年 (10.74)

1年<2年 (4.08)

()内は χ^2 の値

で・・・イメージを転換させる刺激が必要となると思われる（4年）

(3) 働きかけの方法

さて、次に、働きかけの方法について、回答を分析してみたい。

a) 子どもへのアプローチ

働きかけの方法に関して、まず、子どもに対する接近の方法の問題を見てみたい。

子どもたちにどのように接近して行くかによって、働きかけに対する子どもたちの受け止め方が左右される場合がある。そこで、働きかけの際に、子どもに対する第一声をどのように行おうとしているかを見てみた。

子どもに対する最初のことばかけを、次のように区分し、その表れ方を比べてみた。(表5)

- ① 子どもたちの遊びのおもしろさや作っているものを認め、受け入れようとする**共感的**なことばかけ。
- ② 子どもたちが作ったできばえをほめる、**賞賛的**なことばかけ。(①と②の区別は微妙だが、②は“じょうずね”などと、子どもの技能に対する賞賛を含んだものとして区別した。)
- ③ “何をしているの”などとたずね、子どもの意図なり意味づけを確かめようと**質問**する。
- ④ 特にことばかけが記述されていないもの。

1年生の場合は、他の学年に比べて、共感的なことばかけがすくなく、次のような賞賛のことばかけや質問が多い。

「幼児一人一人に何を作っているのとかうまいわねえなどと声をかけ」「何を作っているか聞く・・・苦労したところとか、工夫したところなどを聞き、ほめる」「子どもたちの作った砂の山について話しかけて、どんな状況なのか聞いてみる。

表5 幼児に対する初めのことばかけ

	1年 (n=24)	2年 (n=29)	3年 (n=27)	4年 (n=30)
共 感 的	4	10	9	17
賞 賛 的	6	1	0	2
質 問	8	4	5	1
特になし	6	14	13	0

そして子どもたちの遊びの世界にとけ込もうとする。」(1年)

ここには、子どもにどう接近したらいいのか戸惑ったり、また子どもをほめることによって子どもたちに受け入れてもらいたいという気持ちを、かいま見ることができるように思われる。

それに対して、2年次以降は、共感的なことばかけが増える。

「みんなで作ったのかな？ ずいぶん大きな山ができたね、すごいね」(1年)「子どもが砂山に登っていたので、『わあ〇〇くんがあがってもくずれないじょうぶなお山だねえ』ということばかけをする」「うわー、すごい、山のてっぺんに登ったんだ。遠くまでよく見えるかな」(2年)「うわあすごいわねえ、水がどンドン流れているねえ、下に水たまりができていよ。このお水はどこに流れるのかなあ」(3年)

さらに、4年生の中には、「(比較的自己主張の弱い子)〇〇ちゃんのおもしろそうね。」(4年)というように、子どもの承認要求を意識して、接近方法に個別的なくふうを加えている場合も見受けられる。

b) 働きかけの手だて

次に、働きかけの際、どの様な手段・方法を用いようとしているかを見てみる。

ここでは、働きかけを次のように分類した。

1 直接的方法

①**率先行動**・・・保育者自ら、何かを一緒に作ったりして遊ぶ(例「先生も混ぜてと仲間に入り一緒に遊ぶ中で幼児の思い付かないような遊びの方法を幼児に抵抗なく受け入れさせるようなはたらきかけ」2年)

②**誘いかけ**・・・ことばによる遊びの方向づけ。ヒントを与えたり、一緒にやろうと誘いかける(例「あれ、滑る台かな？ お山かな？ じゃ先生、トンネルとか川とかも作ってほしいなあ」1年)

③**話合い**・・・子どもと話合いながら、遊びの方向を決めようとする(例「これはいったい何をするお山なのかな」と子どもたちに問いかけ、たとえば「すべり台なの」とか子どもたちが言えば「それじゃどこから登ってどこをすべるのかな」「登るには何があれば登りやすいかな」「じゃあ階段をつくってみよう」2年)

2 間接的方法

④**イメージ言葉**・・・子どもたちの遊びの中のイ

表6 働きかけの方法

		1年 (n=24)	2年 (n=29)	3年 (n=27)	4年 (n=30)
直接的 方法	率 先 行 動	4	10	2	9
	さ そ い か け	10	10	12	11
	話 合 い	4	7	4	2
間接的 方法	イ メ ー ジ 言 葉	1	1	3	8
	環 境 提 供	0	11	10	11
	他 児 へ の 関 心	0	2	10	8
記 述 な し		11	2	1	2

メージに即した、イメージ喚起的なことばかけ(例「水を運んできた子にもっといっぱい雨降らさないと大きな湖できないぞ」4年)

⑤環境・素材の提供・遊びの展開にヒントになるような素材や道具の提供(例「ホースを持ってきてまわりを海にしたり」2年)

⑥他児への関心喚起・他の子どもの遊びや行動に注目させて、行動を方向づける(例「ことばかけにより友だちの存在を明確にしていく。たとえば〇〇ちゃんが水をくんでくれたよ」3年)

3 方法上の記述無し

この結果をまとめた表6を見てみると、直接的な方法に関しては、学年間の顕著な違いは見いだせない。しかし、間接的な方法については学年進行に伴って多様な方法をあげるようになっていく。すなわち、1年生はほとんどそうした方法について着意することができないのに対して、「環境提供」については2年生から、また「他児への関心喚起」については3年生から、さらに「イメージ言葉」については4年生で多くなる傾向が読み取れる。

このような間接的な働きかけの方法は、幼稚園での保育に際して不可欠のものである。その点での学習は、着実に進んでいる様子が窺える。

3. 造形活動に関する知識

(1) 描画技法

幼稚園において、よく利用される描画技法につ

いての知識を見るため、次の5つの技法について具体的説明を求めた。

- ・スクラッチ(ひっかけ絵)
- ・フロッタージュ(こすり出し)
- ・マーブリング
- ・フィンガーペインティング(指絵)
- ・はじき絵

それぞれの正答率と、得点の分布を表7・8に示した。(なお、マーブリングについては、下地剤と絵の具の種類や用法についてはいくつかの方法があるため、基本的な原理の理解があれば正答とした。また、フィンガーペインティングについては、筆を用いず手指を用いることをさして広義に使われる場合もあるが、ここでは幼稚園でよく採用される方法として絵の具に小麦

粉・のりを混ぜて用いることを明記してあるものだけを正答とした。)

得点の分布を見ると、4年生は、他の全ての学年との間に、また1年生と3年生との間に、有意差がみられる。(表7)

また、技法毎の学年間の正答率は、フィンガーペインティング・マーブリング・フロッタージュなどでばらつきが大きくなっている。(表8)

こうした結果は、これまでなんらかの形で経験したことのあるもの、その名称から推測しやすいものなどについては、学年間の違いがなく、具体的経験がないと回答できないものに関して差が大

表7 描画技法の正答数

	1年	2年	3年	4年
0	3	1	0	0
1	9	7	4	4
2	8	9	9	1
3	8	6	8	5
4	1	5	4	9
5	0	1	2	11
計	28	29	27	30

*有意差検定(Uテスト)

1%危険率: 1年<4年(4.81)

2年<4年(4.27)

3年<4年(3.27)

5%危険率: 1年<3年(2.07)

表8 描画技法の正答率

	1年 (n=24)	2年 (n=29)	3年 (n=27)	4年 (n=30)	計
スクラッチ	17 (70.8)	10 (34.5)	12 (44.4)	25 (83.3)	64
フロッタージュ	3 (12.5)	7 (24.1)	11 (40.8)	20 (66.7)	47
マーブリング	7 (29.2)	10 (34.5)	8 (29.6)	20 (66.7)	45
フィンガーペイン ティング	0	0	10 (37.0)	10 (33.3)	20
はじき絵	5 (20.8)	19 (65.5)	14 (51.9)	20 (66.7)	58

きいことを示している。特に、1年生の正答率が低いことは、大学以前には、このようなプリミティブではあるが、描画への抵抗感を弱めるのに有効な技法に関する実際の経験が、総体として少ないことを窺わせる。

全体としては、学年進行にともなって、この様な技法に対する知識が着実に身についているといえる。しかし、フィンガーペインティングやマーブリングの正答率が全体として低いことは、描画技法についての知識が言葉の上でのものにとどまり、実際に保育で応用するには不確かなのではないかと、やや不安を感じさせる。

(2) 男雛の製作技法

次に、製作活動に関わる技法についての知識を見るために、男雛の製作について次のような質問を行った。

「幼稚園の子どもたちが、ひな祭りに雛人形を作ることになりました。身近な材料でいろいろな男雛を作るとしたら、どんな材料を使って作るのが適切でしょうか。頭部、胴体・衣装、刀の各部分について、5～7種類の製作例（材料と製作方法）を記入しなさい。」

まず、製作の材料についての知識を見るため、回答の中に材料・素材名が何種類例示されているかを集計し、その結果を、廃材（空き箱・缶・瓶など、家庭にある不用品）と教材（画用紙・粘土など、幼稚園で教材として購入して使用しているもの）とに分けて、その反応数を表9にまとめた。

その結果、教材に関して、4年生と、1・2年生との間にだけ有意差が検出された。これは、たとえば、紙の種類をどれだけ多く知っているかなどによって生じたものであり、幼稚園で使う実際

の教材についての知識の違いが表れたものだと考えられる。

次に、製作の技法についてどれだけ多様な工夫を想起できるか、製作方法の例示数の分布を調べた。

この点については、1年生が、他の全ての学年に対して少ない反応数を示した。このことは、大学における学習によって、実技的な知識が進んでいることが窺える。

しかし、製作事例数の多小は、造形活動に対する発想の豊かさをある程度示唆するものといえ、事例数の差が直ちに、

製作技能・感覚の確かさを意味するとは言えない。回答事例の内容が問題にされる必要がある。

この点に関わるものとして、どれだけ細部のリアリティに注意して製作しているかを見るために、雛人形の冠と、刀の鐔・鞘の製作例をあげたものの人数を調べてみた。しかし、学年による差はまったく認められなかった。製作活動に対する感覚や技能は、大学入学前に形成されるものなのかも知れない。

製作技術の質的問題の検討は、この点だけでは不十分であり、本来なら、よりくわしくその内容的な——たとえば、幼児に適した難易度の方法選択、製作技能の水準などの——分析を試みなければならないところである。だが、短い文章での回答を求めたために、製作方法についてはごく簡単な叙述しか得られなかった。そのため、そうした点での数値化がかなり困難となり、質的分析は行えなかった。調査方法の問題として、今後の反省点としたい。

表9 製作材料の例示数

	教 材				廃 材 ・ 日 用 品			
	1 年	2 年	3 年	4 年	1 年	2 年	3 年	4 年
0	2	0	1	0	2	0	0	0
1	1	2	1	0	1	0	0	1
2	7	10	4	4	4	4	5	2
3	6	7	8	7	5	3	1	2
4	7	7	4	9	2	6	6	3
5	4	2	7	9	5	9	4	9
6	1	1	2	1	5	1	2	3
7					0	1	4	4
8					1	2	2	2
9					2	1	2	2
10					0	1	1	0
11					0	1	0	1
12					1	0	0	1
計	28	29	27	30	28	29	27	30

*有意差検定（Uテスト）＜「教材」についてのみ＞

1%危険率：2年＜4年（2.71）

5%危険率：1年＜4年（1.98）

表10 製作方法の例示数

	1 年 (n=24)	2 年 (n=29)	3 年 (n=27)	4 年 (n=30)
0	0	0	0	0
1	0	0	0	0
2	0	1	0	0
3	0	1	0	0
4	2	1	0	1
5	1	0	0	1
6	3	1	2	1
7	6	1	1	4
8	4	1	3	2
9	4	2	3	2
10	3	2	3	1
11	1	3	3	3
12	1	1	3	2
13	1	2	3	3
14	0	4	2	1
15	0	4	0	2
16	1	0	0	4
17	1	3	6	3
計	28	29	27	30

*有意差検定（Uテスト）

1%危険率：1年＜3年（3.41）

1年＜2年（2.84）

1年＜4年（2.72）