

# 子どもの表現の発達段階における教師（保育者） のかかわり方に関する一考察

—— 表象的活動の展開過程に基づいて ——

児童学科 佐野美奈

---

**抄録：**この研究の目的は、子どもの表現への教師のかかわりについて検討する方法を見出すことであった。この研究では、私の定量的分析によって以前得られた「言葉かけ」「参加」のようないくつかの要素が、さらなる定量的分析によってより細分化された。その結果、子どもの表現への教師のかかわりに関して「言葉かけ」の要素が非常に重要であることがわかった。同時に、子どもの表現の発達段階が進むにつれて、いくつかの要素のもつ意味が変わっていくことが明らかになった。しかし、「ピアノによるかかわり」の要素を分析する方法については、表象の意味以外十分な説明が得られていないため、今後検討する必要がある。

**キーワード：**教師のかかわり、子どもの表現、発達段階、定量的分析、「言葉かけ」「参加」といった要素

## はじめに

これまで筆者は、子どもの表現をドラマティック・プレイの発達という理論的枠組みによって捉えることを試みてきた。それは、子どもの表現の事例を遊びの発達段階に基づいて分類することによって、表現の発達を捉える方法を見いだすことであり、先行研究や事例分析の検討から導き出された。それは、教師の子どもの表現へのかかわりについて検討し、保育方法を考える手がかりを得るためでもあった。

子どもの表現に関する保育方法については、あまり検討されておらず、その理論的枠組みも提示されていない。ところが、特に遊びの発達を段階的に捉え、教師のかかわり方について実態に基づいた分析を行っている先行研究は見ることができ（Kontos, S. & Keyes, L., 1999, Spodeck, B., 1991）。また、教師—子ども関係を教師が認知することの効用について（Hargreaves, D., &

Maxwell, S., 2003）、遊びによる感情の発達における教師の影響力について（Gmifrova, V., & Gmirov, J., 2003）も述べられてきた。

そのため、子どもの表現と遊びの発達との関係を明らかにすれば、おのずと表現の発達やその保育方法も見えてくるはずであろうと考えられた。筆者は、2002年度から継続的に子どもの表現とそれへの教師のかかわり方について事例を収集し、質的に捉えると同時に定量的な分析も行った。

その結果、子どもの表現の生起・持続・展開に最も関わりのある遊びの発達段階は役割演技遊び（ドラマティック・プレイ）であることが明らかになった。特に、音楽的表現においてその傾向が強かった。また、子どもの表現への教師のかかわり方について7つの要素を規定し、それら諸要素間の関係を定量的な分析によって見だし、教師のかかわり方の傾向を捉えようとした。そうした保育実践現場から得られたかかわり方の要因は、

主として子どもの活動への「参加」と「言葉かけ」を多くの影響力として持つものであった。一方、幼稚園教諭に対する質問紙調査の結果と事例分析の結果との比較から、教師の信条と行動との差異は、「統制的な指導」や「観察」「ピアノによるかかわり」において見いだされた（2004）。さらに、2004年度には、子どもの表現全体への教師のかかわりと音楽的表現へのかかわりとの各分析結果を比較することによって、子どもの表現への教師のかかわり方の特徴がより明らかになった。

そこで、教師のかかわり方として信条と行動の一致が見られる「言葉かけ」と「参加」についてその要素をさらに細分化し、具体的なかかわりの手法を検討することを考えた。

## 1. 子どもの表現の発達を捉える方法の検討

### 1. 表象の発達に基づく子どもの表現の発達段階について

今回、子どもの表現の発達を捉えるために、表象の発達を基準に置くことを考えた。子どもは、日常生活経験の再演をするにあたって、感覚的印象の再構成によって自らが形成した表象を用いる。子どもは最初、実物の受話器を取って音声を発しているが、次第にその受話器はレプリカに置き換わり、ブロックへと移行する。受話器の表象的代替物は、現実からの乖離と表象の発達段階を示していると言えよう。子どもの遊びの発達にかかわる先行研究においては、この現象を重視したものもある（Christie, J., 1990, Mellou, E, 1994）。

また、その表象的代替物へのかかわりには、子どもが創り出す筋書きが伴う。その筋書きの展開は、子どもの登場人物との同一視、瞬間的な役割演技から登場人物の断片的な役割演技、筋書きのある役割演技へと進んでいくことが、これまでの事例分析からわかってきた。こうしたことから、

子どもの表現の発達段階を、子どもの用いる表象的代替物が現実から乖離していくことを基本として、子どもの日常生活の再演から虚構体験の再演へという子どもの創り出す筋書きから読み取ることができるのではないかと考えた。そこで、子どもの表現の発達段階を次のように仮定した。

1. 生活の再演の段階
  - ① 実物を対象とする
  - ② 実物のレプリカを対象とする
  - ③ 表象的代替物が対象
2. 役割演技の段階
  - ① 動物や登場人物との同一視
  - ② 断片的な役割演技
  - ③ 筋書きのある役割演技
3. 虚構体験の再演の段階
  - ① 登場人物との同一視
  - ② その役割演技
  - ③ 筋書きのある役割演技

「2. 役割演技の段階」においては、子どもの日常生活経験の範囲内の同一視と創り出す筋書きに基づく役割演技のことを指している。「3. 虚構体験の再演」とは、現実にはあり得ない絵本やマスメディア等の虚構体験を、子どもが自分なりの表象形成に基づいて演じることを指す。それは、虚構体験の筋書きを子どもが考えて変えたり創り出したりできる段階である。

また、こうした捉え方は、近年のドラマ教育の研究者達による段階的な劇化行動の指導方法を参照したことから考えられた（Bolton, G., 1984, 1997, Courtney, R., 1974, 1990）。

### 2. 教師（保育者）による子どもの表現へのかかわり方の要素の細分化について

はじめに述べたように、2003年度まで筆者は、教師のかかわり方について7つの要素（I. 指導, P. 参加, W. 肯定的な言葉かけ, O. 観察, NO. 傍観者の態度, N. 拒否的態度, K. ピアノによるかかわり）を規定し（Jalongo, M. 1997）、それら諸要素間の関係を分析することによって、かかわり方の傾向を抽出してきた。しかし、その考察

結果としてかかわり方の中で、さらなる細分化が必要であると考えられた要素は、「言葉かけ」と子どもの活動への「参加」であった。「言葉かけ」については、観察の状況や分類の仕方に違いはあるが、これまでも遊びの観察事例における教師のかかわり方について述べられてきた。また、保育者の信条と行動との差異において捉えられ方に意味の違いが顕著であった「観察」や「ピアノによるかかわり」についても再考の余地があると考えられた。

そこで、2004年度の観察事例分析の結果に基づいて、まず、「言葉かけ」の持つ意味に着目して、その要素を細分化した。それらの諸要素とは、子どもの考えや表現への「同調（共感）」、子どもの意思や表現についての「説明（確認）」、子どもの言葉や考え、表現していることの「意識化（繰り返す）」、表現の言葉による「共有・支持」、 「問いかけ」、 「提案」、 「要求」、 「否定」である。さらに、子どもの活動への「参加」については、教師が「補助」的役割を果たす場合と子どもの考えに「随従」した行動を示す場合が抽出された。中でも、「補助」の要素には、子どもの表現の「表象化」と「役割」が見られた。「表象化」とは、子どもがブロックで作ったものを武器だと宣言した場合、またはそれを武器として用い動き始めた場合、教師も同様に見なして子どもの考えている文脈に沿って行動することである。「役割」とは、子どもの活動や役割演技に対して、教師も何らかの「役割」を演じることによって参加することである。

そのようなかかわりの諸要素が、子どもの表現における表象の発達段階によってどのように見られるかを定量的に検討していくことによって、教師のかかわりと子どもの表現の発達との関係がわかってくるであろう。具体的な文脈に沿った教師のかかわり方の指標を見いだすことができるならば、子どもの表現の発達を捉える方法について再検討できるのではないかと考えられる。

## Ⅱ. 子どもの表現への教師のかかわり方についての調査研究－事例の定量的分析

子どもの表現への教師のかかわりにおける部分的な諸要素に関する定量的な分析を行うために、2004年度（6月13日～7月2日の3週間）にS保育者養成機関90名の教育実習先（80幼稚園）で、子どもの表現の事例を合計1064件収集した。

### 1. 調査研究の目的

子どもの表現の発達を捉える枠組みを年齢による遊びの発達段階に置くばかりでなく、さらに具体的な子どもの活動の様相を捉えるために、表現における表象の発達段階による理論的枠組みが適用できるかについて検討することである。また、子どもの表現への教師のかかわりの中でも、これまでの筆者の分析によって強い影響力があるとわかった諸要素について細分化を図ることによって、より具体的な意味を見いだすことである。

### 2. 調査研究の方法

上記のように、子どもの表現の事例1064件とそれらに対する教師のかかわり1442件を集計し以下の手続きに従って分析した。事例の収集は、あらかじめ定型化した同一様式のデータ集計用紙を、上記90名の実習生に配布して、教育実習中に観察された教師の子どもの活動への介入の仕方について説明し、先行研究に基づくI, P, K, O, NO, Nに分類される実際の行動例を記入させた。観察対象を（3～5歳児）とし、行動例には、観察された際の日時（自由遊び時間内）、場面、子どもの表現活動、教師のかかわり、観察者の言動を記入した。集められた集計用紙から対象年齢別に分類上の観察件数を集計し、今回の研究対象データとした。

そして、子どもの表現の事例については2003年度と同様に、ピアジェ・パーテンスケールによる遊びの発達段階と年齢によって、事例を分類し

た。その結果、これまでの集計結果と同様の傾向が見られた。すなわち、3歳児で160件、4歳児で312件、5歳児で571件と、年長になるにつれて子どもの表現は多く見られるようになっていく。構成遊びの段階では、4歳児の116件が多く、役割演技遊びの段階では3歳児で106件、4歳児で167件、5歳児で328件と、他の段階よりも多く加齢とともに増加している。さらに、明らかに歌であると大人が判断できる子どもの歌や動き、楽器を弾くことは、一人遊びの段階にわずかに生じ、集団での遊びの段階では、加齢に伴って増加していた。

そこで、今回の事例に関する教師のかかわり1442件について、「言葉かけ」「参加」「観察」「ピアノによるかかわり」の要素に分類した。「言葉かけ」については、I-2に示した理由で、「同調（共感）」「説明（確認）」「意識化（繰り返し）」「共有・支持」「問いかけ」「提案」「要求」「否定」の8要素を規定した。「参加」については、「補助」と「随従」に二分し、「補助」を「表象化」と「役割」の要素とした。それらの諸要素が、I-1で規定した表現における表象の発達段階においてどのように生じているかについて分類した。

そして、それら諸要素間の関係について定量的分析を行った。かかわり方の構造分析に関して、これまで一般的には行動の記述を中心とした定性

的解釈によるものであった。ここでは、定量的に構造分析を行うために多変量解析の応用を試みた。行動観察による各行動項目が全て変数となるためである。今回は、主成分分析、クラスター分析を用いた。主成分分析は、結果の単純化・行動の個体差におけるいくつかの主要な次元を得るために行った（Jones, N., 1972, Smith, P., & Connolly, K., 1972）。クラスター分析（Smith, O., 1978, vanHooff, V., 1973）は、各要因によって行動のまとまりを得るために行った。

### 3. 結果と考察

#### (1) 子どもの表象の発達段階における教師のかかわり

##### a. 「生活の再演の段階」について

まず、「1. 生活の再演」の段階に焦点化してみると、教師のかかわり全体でも「実物のレプリカ」で4件と非常に少ないのに対して、「表象的代替物」の段階になると325件中「言葉かけ」263件、「参加」58件であり、教師のかかわりは「言葉かけ」に集中していることがわかる。「言葉かけ」の中でも、子どもの考えた「表象的代替物」を 수용する意味をもつものが最も多いことが図1からもわかる。

このことから、子どもの「表象的代替物」に同調することによって、子どもの得た表象を持続さ

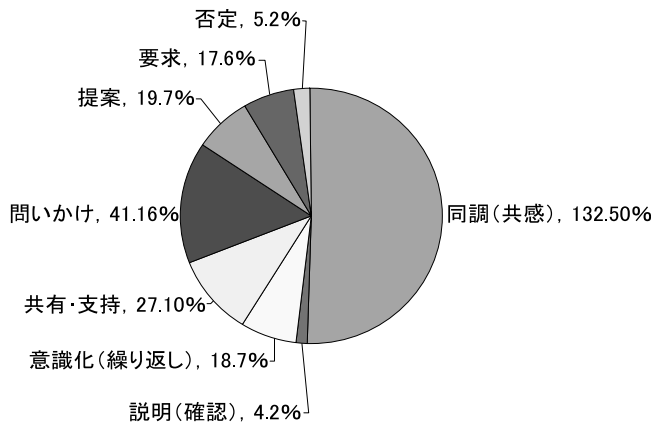


図1 子どもの表象的代替物に対する教師（保育者）の言葉かけの持つ意味

せ、「問いかけ」によってその「表象的代替物」の持つ意味やそれにかかわる子どもの行動を促そうとする傾向にあることがわかる。ここでの「否定」とは、危険を回避したり、活動の目的が教師による設定場面であって教師に注目して欲しい場合に見られた。

さらに、「参加」において教師は、子どもの考えている「表象」に従って「役割」をとるよりは、子どもの活動を「表象化」する補助的役割を果たしていた。

#### b. 役割演技の段階における教師（保育者）のかかわりについて

ここでは、日常生活経験の表象の段階から逸脱しない表現へのかかわりを指しており、①動物や登場人物との同一視、②断片的な役割演技、③筋書きのある役割演技を含む。

①の段階では、まず子どもの考えを受容することが重視され、さらに子どもにその同一視の対象について考えを発展させるための問いかけと意識化が多く行われるようになってきていることがわかった。

②の段階では、子どもの考えの受容とともに、問いかけ、子どもの表象を共有・支持し、さらに子どもに教師が自分の考えによってその表象を発展するように要求する働きかけを行っていることがわかる。

③の段階では、子どもの行動を受容するばかりではなく、子どもの考えた筋書きやその役割演技に対する問いかけや共有・支持、要求が、②の段階においてよりもさらに多く行われている。

この段階においては、子どもは自分の考えや行動を十分わかっているため、教師が敢えて繰り返して意識化させることは①②の段階よりも割合が減少していることがわかった。

このbの段階における教師（保育者）の言葉かけについて、①段階から③段階までで、各々の言葉かけの持つ要素の意味がどのように変化したかについて、図2に示した。言葉かけの件数については、役割演技の発達段階が進むにつれて増加し、各々の要素についても、「否定」を除いては大体増加の傾向にあった。特に、大きな影響力を持っている「同調（共感）」は、表象の発達段階が進んでもあまり件数の増加は見られない。表象の発達段階が進むにつれて「共有・支持」や「問いかけ」「要求」の言葉かけが多く見られるようになり、子どもが自ら考えて表象を発達させ、結果的に筋書きを創り出すことへの働きかけとなっていることがわかる。

次に、その役割演技の段階における言葉かけの要素の関係について考察するために、「参加」や「観察」「ピアノ」によるかかわりの要素を加えて、かかわりの要素全体の定量的分析を行った。全体のかかわりにおける「言葉かけ」の持つ意味について考察するためであった。

そのためにまず、「言葉かけ」の持つ意味の諸要素を「同調（共感）」をSy、「説明（確認）」をEx、「意識化（繰り返し）」をCons、「共有・支持」をSh、「問いかけ」をQ、「提案」をPr、「要求」をDe、「否定」をNとした。「参加」の持つ「補助-表象化」をHeRe、「補助-役割」をHeRo、

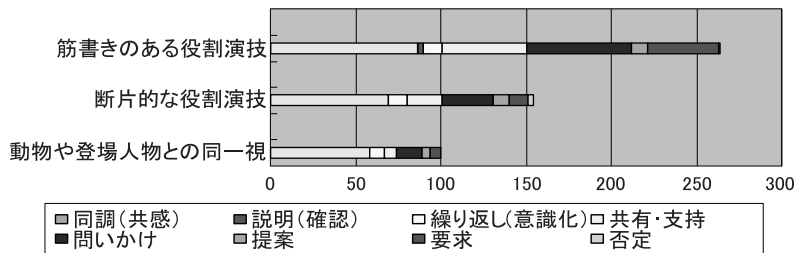


図2 役割演技の段階での教師（保育者）の言葉かけ

「随従」をFo,「観察」をO,「ピアノ」をK,とした。また、この役割演技の段階の発達段階において、「動物や登場人物との同一視」をID,「断片的な役割演技」をFA,「筋書きのある役割演技」をSAとした。

b-1. 特徴的なかかわりの諸要素間の関係  
 <主成分分析>

表1の説明された分散の合計から、上位二主成分までで99.252%の説明力があることがわかる。表2の主成分得点係数行列から、ID（動物や登場人物との同一視）、FA（断片的な役割演技）、SA（筋書きのある役割演技）の各々の段階で、第一主成分における因子負荷量は同様の数値で正であり、「同調的言葉かけ」であることがわかる。第二主成分は、SAの段階においてだけ正で数値も最も大きいことから、「役割取得による積極的参加・ピアノ」であると推定できる。第三主成分は、IDとFAの段階では因子負荷量の正負が逆でSAは絶対値が小さいことから、「意識化」であろうと考えられる。

<クラスター分析>

クラスター分析では、初期値を1として、グルー

プ間平均連結法により平方ユークリッド距離を用いて行った結果、図4のデンドログラムが得られた。これによると、かかわりは、「言葉かけ-同調」とそれ以外と大きく二分され、次に「参加-補助的-役割」と結合している。「言葉かけ」の「共有・支持」「要求」「問いかけ」は、いずれも積極的に子どもの活動を展開させようと方向付ける意味を持っていると推定された。「言葉かけ」の「説明」「否定」「意識化」「提案」と「観察」「ピアノ」「参加-随従」は、子どもに自らの「表象」を考えさせる意味を持っていると言えよう。その両者は結合しているが、「参加-補助的-役割」から距離がある。それらと対立する「参加-補助的-表象化」は、教師が役割をとって演じる前に「参加」する中で子どもの言動を「表象化」といったより発展的なかかわりである。

こうした分析結果から、この役割演技の段階における教師（保育者）のかかわりの特徴を次のように示すことができるだろう。

- (i) 第一主成分「同調的言葉かけ」が日常的な役割演技の発達段階において最も影響力があり、第二主成分「役割取得による積極的参

表1 説明された分散の合計

成分	初期の固有値			抽出後の負荷量平方和		
	合計	分散の%	累積%	合計	分散の%	累積%
1	2.566	85.530	85.530	2.566	85.530	85.530
2	.412	13.722	99.252	.412	13.722	99.252
3	2.243E-02	.748	100.000	2.243E-02	.748	100.000

因子抽出法：主成分分析

表2 主成分得点係数行列

	成分		
	1	2	3
ID	.370	-.719	4.407
FA	.381	-.431	-4.956
SA	.328	1.314	.783

因子抽出法：主成分分析

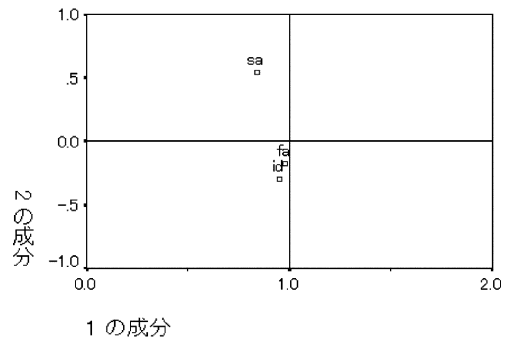


図3 成分プロット

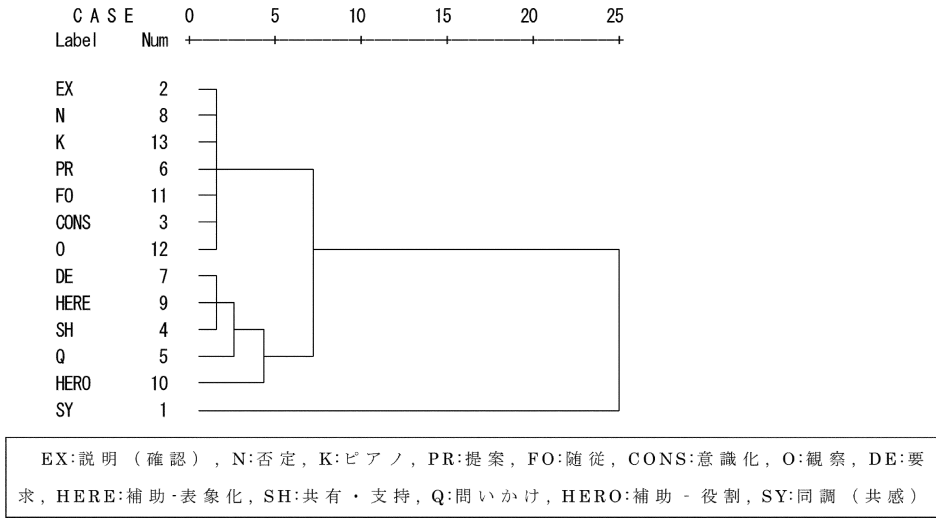


図 4

加・ピアノ」第三主成分「意識化」という特徴があると推定できる。

- (ii) 子どもの表現の発達段階が進むにつれて教師（保育者）のかかわりは、子どもの表象や行動を意識化させることから役割を演じて見せることによって、その筋書きを発展させようとするより積極的なかかわりへと移行していく。

b-2. 「言葉かけ」が持つ意味の諸要素間の関係

表 3 の説明された分散の合計から、上位二主成分までで 99.739% の説明力があることがわかる。表 4 の主成分得点係数行列から、第一主成分は、ID, FA, SA, と表現が発達しても同様の因子負荷量であり、「同調的言葉かけ」であると言える。第二主成分は、表現の発達段階が進むにつれて因子負荷量が負から正に変わり数値も大きくなっていくことから、「展開を促す発問」であると考えられる。それは、表現が発達するにつれ

表 3 説明された分散の合計

成分	初期の固有値			抽出後の負荷量平方和		
	合計	分散の%	累積%	合計	分散の%	累積%
1	2.791	93.032	93.032	2.791	93.032	93.032
2	.201	6.707	99.739	.201	6.707	99.739
3	7.826E-03	.261	100.000	7.826E-03	.261	100.000

因子抽出法：主成分分析

表 4 主成分得点係数行列

	成分		
	1	2	3
ID	.345	-1.330	6.320
FA	.356	-.362	-8.894
SA	.335	1.752	2.958

因子抽出法：主成分分析

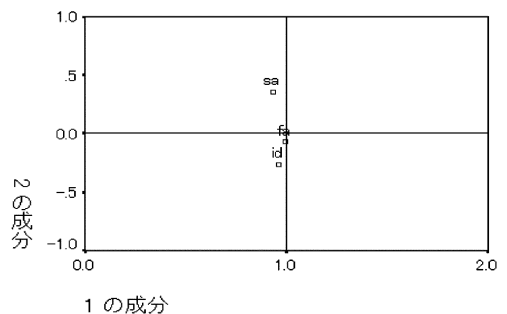


図 5 成分プロット

て筋書きが生じてくるため、教師（保育者）が共有の意味を持つ言葉かけをしやすくなるためではないか。第三主成分は、表3で示したように考慮に入れないものとする。

成分プロットにおいては、要素全体間でも「言葉かけ」の要素間でも大きな変化は見られなかった。

クラスター分析の結果得られたデンドログラムにおいて、「参加」「観察」「ピアノ」の要素を除いた部分について考察した。すると、「言葉かけ」だけではまず、「同調」とそれ以外に二分されているところは同様であった。しかし、「説明」「否定」「意識化」「提案」には、教師（保育者）主導の意味が含まれることになる。それらと対立して結合しているのが「共有・支持」「要求」「問いかけ」であり、子どもに考えさせようとする意味があると推定できる。

これらのことから、「役割演技」の段階における「言葉かけ」の持つ意味の特徴を次のように推定した。

- (i) 第一主成分「同調的言葉かけ」が最も大きな影響力を持っており、第二主成分は「展開を促す発問」である。
- (ii) 子どもに考えさせようという意味と教師（保育者）が主導的である意味とが対立しており、「同調的言葉かけ」から同じ距離にある。

#### b-3. かかわりの要素と「言葉かけ」の要素との関係

b-1とb-2から、諸要素間の関係を全体で捉えた場合と「言葉かけ」の意味で捉えた場合には異なるかかわりの意味を見いだすこととなった。特に第二主成分においては、「役割演技による積極的な参加」や「ピアノ」に対して「展開を促す発問」といった別の意味が見られた。

このことから、かかわりの要素には「言葉かけ」だけでなく積極的な「参加」の行動があってこそ、子どもの表現の発達段階の移行が見られ、特に「言葉かけ」と「参加」とは、子どもに自らの表

象を考え直して筋書きを創り出すよう方向づけるために重要な要素であることがわかった。

クラスター分析の結果からもわかるように、言葉かけだけでは「主導」の意味を持つが「参加-随従」の要素が加わることによって子どもに考えさせるという意味を持つようになる。また、同じ「参加」でも「補助-表象化」と「補助-役割」とは距離があり、「補助-表象化」と「参加-随従」とは近い距離にあった。このことから、言葉と参加する行動による子どもの活動の「表象化」は、子どもの役割演技の段階における表現の発達において重要なかわりであると言うことができよう。

以上のことから、教師（保育者）によるかかわりは、この段階では「同調的言葉かけ」、言葉かけと参加による「表象化」、参加による「補助的-役割」であると考えられる。

#### c. 虚構体験の再演の段階における教師（保育者）のかかわり

ここでは、①「登場人物との同一視の段階」②「その役割演技の段階」③「筋書きのある役割演技の段階」として、各々の段階の教師（保育者）のかかわりについて考察した。

この段階では、「同調」の次に「問いかけ」が多く、「共有・支持」と「意識化」が続く。子どもに最初の同一視について尋ねることによって展開を導くことができるように子どもの「表象」をより具体的に表現させるためであろうと考えられる。子どもの「表象」を理解しようと試みてから、教師（保育者）は子どもとそれを共有できるのである。

次に、②「その役割演技の段階」では、少し「同調」が増加している。その次に「問いかけ」が多い。ただし、「意識化」や「説明」は減少し、「共有・支持」「要求」が増加している。これも、次の発達段階への移行を促していると言えよう。

③「筋書きのある役割演技」の段階では、「同調」が減少している。加えて「意識化」や「説明」



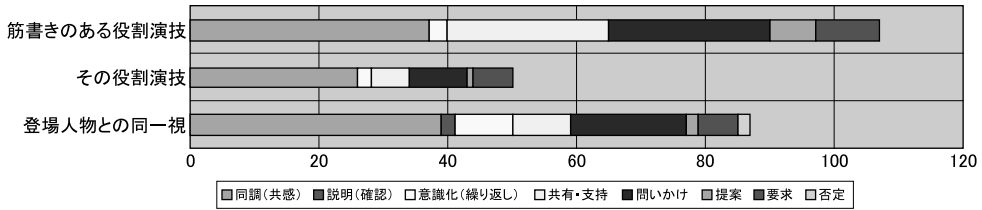


図6 虚構体験の再演の段階における教師（保育者）の言葉かけ

「要求」も減少した。一方、「共有・支持」「問いかけ」「提案」が増加している。筋書きを持続・展開させるために、教師（保育者）は子どもに考えさせるための刺激を与えていると言えよう。

図6では、これら三つの段階についてかかわりの変化を示した。この三段階の要素の意味が変化していく過程において、件数では「筋書きのある役割演技」が多くなっていることがわかる。また、「同調」に加えて「共有・支持」にとどまらず、「問いかけ」「提案」といった筋書きに沿った展開を促す働きかけへと移行していっていることがわかるだろう。

#### c-1. 特徴的なかかわりの諸要素間の関係

次に、それらの諸要素間の関係について定量的分析を行った。bの分析と同様にかかわりの諸要素全体についてまず、主成分分析を行った。そのために、この段階において「登場人物との同一視」をCID、「その役割演技」をCFA、「筋書きのある役割演技」をCSAとした。

主成分分析の結果、説明された分散の合計から、第二主成分までで98.253%の説明力があることがわかった。主成分得点係数行列から、第二主成分までを次のように推定できる。まず、第一主成分は、「登場人物との同一視の段階-CID」も「その役割演技の段階-CFA」も「筋書きのある役割演技の段階-CSA」も、同様の正の数値であることから、「同調的言葉かけ・補助的参加」である。第二主成分は、CID、CFAが負であり、CSAが正で最も数値が大きいことから、「随従的参加・ピアノ」であると推定できる。成分プロットでも、第二主成分において、CIDからCFA、

CSAまで距離があることがわかった。

クラスター分析の結果では、得られた dendrogram から、「同調的言葉かけ」とそれ以外の要素とに二分され距離があることがわかった。次に大きく二分されているものの一つ目は、「言葉かけ」の「説明」「否定」「提案」「意識化」、「観察」と、「言葉かけ」の「要求」、「参加-補助的・表象化」、「ピアノ」の結合により、それらは表象化の意味を持っていると考えられた。もう一つは、「言葉かけ」の「共有・支持」「問いかけ」、「参加-補助的-役割」と「参加-随従」であり、共有と筋書きの展開を促す意味を持っていると考えられた。前者の表象化の役割を持つものについては、「言葉かけ」の「説明」「否定」「提案」「意識化」、「観察」と、「言葉かけ-要求」「参加-補助的-表象化」「ピアノ」とに二分され、子どもの言動を定着させ、一方では子どもの自発的な活動の展開を待つという両方の意味を読み取ることができよう。後者の共有の意味は、教師（保育者）の同調の意を行動によって示すことで「問いかけ」を効果的なものに行っていると言えよう。

以上のことから、この「虚構体験の再演の段階」における教師（保育者）のかかわりの特徴を次のように推定することができる。

- (i) 第一主成分「同調的言葉かけ・補助的参加」、第二主成分「随従的参加・ピアノ」である。
- (ii) 補助的参加は教師（保育者）の次のかかわりを効果的にし、第二主成分は子どもの活動を表象化する意味がある。

#### c-2. 「虚構的体験の再演の段階」における言葉かけの要素間の関係

主成分分析の結果、説明された分散の合計から、上位第二主成分までで 99.240% の説明力があることがわかった。主成分得点係数行列から、二つの主成分を次のように推定した。第一主成分は、諸要素全体についてのときと同様であり、「同調的言葉かけ」である。第二主成分は、CSA が正で最も大きい数値であり、「活動の共有と展開の意味」であると言えよう。成分プロットから、CID と CFA の距離が近接しており、CSA の段階から距離があることがわかった。

クラスター分析では、やはり「同調」が他の要素と二分されているが、この段階では、次に「説明」「否定」「意識化」「提案」「要求」と「共有・支持」「問いかけ」とが各々結合していた。前者は、単なる子どもの活動の定着を図るばかりでなく「活動の展開を予測する」意味を持ち、後者は、「活動の展開を促す」意味を持っていると考えられた。

以上のことから、この段階での「言葉かけ」の持つ意味の特徴を次のように推定できる。

- (i) 第一主成分は「同調的言葉かけ」であり、第二主成分は「活動の共有と展開の意味」である。
- (ii) 第二主成分においては、「言葉かけ」の要素の持つ意味は、子どもの活動に期待し展開

を促すことが強いと言える。

c-3. 虚構体験の段階における特徴的なかかわりの諸要素と「言葉かけ」との関係

c-1 で示したように、特徴的な諸要素全体では「参加（補助的・随従）」や「ピアノ」といった要素が「同調的言葉かけ」に続いて影響力を持っていた。それらは、子どもの活動を表象化する意味を持っていた。それに対して c-3 で示したように「言葉かけ」の持つ意味においては、子どもの活動の展開を期待して待つことであった。「役割演技の段階」と同様に、「言葉かけ」に「参加」の諸要素が加わることによって、教師（保育者）のかかわりの意図は、表象化と共有・展開というようにより明らかになることがわかった。

d. 「役割演技の段階」から「虚構体験の段階」

までの過程におけるかかわりの変化の分析

d-1. 特徴的なかかわりの諸要素間の関係

表 5 に示したように、ID, FA, CID, CFA, CSA といった「役割演技の段階」から「虚構体験の再演の段階」までの過程におけるかかわり方について、発達段階によってどのような変化が見られるかを定量的に考察しようとして、主成分分析を行った。その結果、説明された分散の合計から、第三主成分までで 98.497% の説明力があることがわかる。そこで、第三主成分までを考慮に

表 5 説明された分散の合計

成分	初期の固有値			抽出後の負荷量平方和		
	合計	分散の %	累積 %	合計	分散の %	累積 %
1	5.097	84.949	84.949	5.097	84.949	84.949
2	.603	10.042	94.991	.603	10.042	94.991
3	.210	3.506	98.497	.210	3.506	98.497
4	6.122E-02	1.020	99.517	6.122E-02	1.020	99.517
5	1.896E-02	.316	99.833			
6	1.001E-02	.167	100.000			

因子抽出法：主成分分析

表 6 主成分得点係数行列

	成分			
	1	2	3	4
ID	.183	-.560	-.242	-1.332
FA	.190	-.341	-.277	1.193
SA	.167	.683	1.539	.091
CID	.185	-.451	.490	2.054
CFA	.192	.074	-.091	-2.817
CSA	.165	.744	-1.415	.986

因子抽出法：主成分分析

入れることにした。

表6の主成分得点係数行列から、第一主成分は、いずれの発達段階でも同様の正の因子負荷量であるが、FAとCFAに山があることから、「同調的言葉かけ・役割演技による補助的参加」と推定できる。

第二主成分は、ID、CID、FA、の段階の順に小さく負の因子負荷量であり、CSA、SA、CFAの順に大きい正の数値となっていることから、「共有的随従・発展への主導」と考えられる。第三主成分は、SAの段階で最も因子負荷量が大きく、CSA、FA、ID、の順に小さい負の因子負荷量であることから、「肯定的要求」と考えられる。図7の成分プロットからは、日常的な同一視でも虚構体験における同一視でも近い距離にあることがわかる。また、日常の断片的な役割演技と虚構体験における役割演技とでは、第二主成分においてだけ距離があった。これは、「2. 役割演技の段階」における方が、教師（保育者）による発展への主導が強いためと推定される。虚構体験における筋書きのある役割演技と日常的な筋書きのある役割演技とでは、後者の方が要求する言葉かけの意味が強いことがわかる。第二主成分においては、同一視から筋書きのある役割演技の段階へ、日常から虚構の体験へと進むにつれて、位置が高くなっており、次第に支持・発展へのかかわりが増加していると考えられる。

さらに、クラスター分析の結果を加えて、この発達段階の過程におけるかかわりの特徴を次のように推定した。

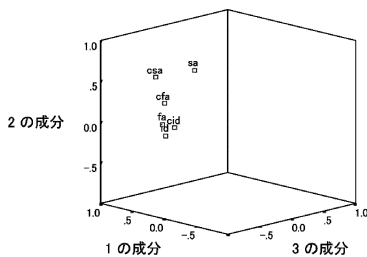


図7 成分プロット

- (i) 第一主成分「同調的言葉かけ・役割演技による補助的参加」の影響力が最も大きい。
- (ii) 第二主成分「共有的随従・発展への主導」については、表現の発達段階が日常から乖離し、筋書きが生じてくるように発達するほど、影響力が強くなっている。
- (iii) 第三主成分「肯定的要求」は、日常的な役割演技の三段階目「筋書きのある役割演技：SA」で最も強いが、表現の発達段階が進むにつれて、子どもの自発的な筋書きの展開が生じるために少なくなる。

#### d-2. 「言葉かけ」の要素間の関係

主成分分析では、説明された分散の合計から、第二主成分までで98.814%の説明力があることがわかった。主成分得点係数行列から、IDからCSAまでの発達段階によってどのように「言葉かけ」の意味が変化するかを推定できる。この第一主成分は、ほぼ同様の正の因子負荷量であり、「同調的」であろう。第二主成分は、CSA、SA、の順に因子負荷量が正で大きく、ID、CID、CFA、FA、の順に因子負荷量が負で小さいことから、「共有・支持」と考えられる。

成分プロットから、第二主成分において、筋書きのある役割演技が日常から虚構体験へと移行してもそれほど距離がなく、むしろ筋書きに至らない段階から距離があることがわかった。

クラスター分析の結果を加えて、「言葉かけ」の意味の変化が表現の発達過程においてどのように捉えられるかについて、その特徴を次のように推定できる。クラスター分析の結果は、「2. 役割演技の段階」と同じ結合の仕方であった。

- (i) 第一主成分は言葉かけの「同調的」意味であり、第二主成分は「共有・支持」の意味である。
- (ii) 第二主成分は、日常から虚構体験への乖離にはそれほど関係なく、筋書きの有無に関係がある。

#### d-3. 「2. 役割演技の段階」から「3. 虚構体験

の再演の段階」までの過程における特徴的なかかわりと「言葉かけ」の要素との関係

d-1とd-2とを比較すると、第一主成分に見られるように「役割演技による補助的参加」が特徴的なかかわりにおいて影響力があることがわかる。第二主成分においては、参加や言葉かけ以外の要素によって、子どもの活動に従属するばかりでなく発展を促す積極的な教師（保育者）のかかわりの影響力が強まっていることがわかる。また、「言葉かけ」以外の要素が加わると、「言葉かけ」の意味そのものも変化し、表現の発達段階間の移行が「肯定的要求」によって促される結果をもたらした。

e-1. 「1. 生活の再演の段階－表象的代替物 RES」から「3. 虚構体験の再演の段階」までの過程における特徴的なかかわりの諸要素間の関係

ここではさらに、子どもが表象的代替物を生活の再演の中で用いるようになってから筋書きのある虚構体験の再演をするようになるまでの発達段階への教師（保育者）のかかわり方の変化について検討した。

主成分分析では、説明された分散の合計から、第三主成分までで98.192%の説明力があることがわかった。主成分得点係数行列から、1段階のRESから3段階のCSAまでのかかわりの特徴を、三主成分に要約できると考えられた。第一主成分は、SAで少し数値が低いもののどの発達段階でも正で同様の因子負荷量であることから、「同調的な言葉かけ」であろう。第二主成分は、CSA, SA, CFA, の順に因子負荷量が正で大きく、ID, RES, CID, FA, の順に因子負荷量が負で小さいことから、「支持的言葉かけ・ピアノ」と推定できる。第三主成分は、SAとCSAの絶対値が大きく正負が逆であり、正の値ではCID, RES, の順に続き、負の値ではCSA, FA, ID, CFA, の順に小さいことから、「意識化させる言葉かけ」

であると考えられた。

また、成分プロットから、第二主成分において、SA, CSA, CFA, が他の発達段階が密接しているのに対して距離があることがわかった。

これらのことから、子どもの表現の発達過程における教師（保育者）のかかわり方について次のように特徴が推定されるであろう。

- (i) 第一主成分は「同調的な言葉かけ」、第二主成分は「支持的言葉かけ・ピアノ」であり、第三主成分は子どもの活動を「意識化させる言葉かけ」である。
- (ii) 第二主成分においては、「虚構体験の再演」の段階で特にそうであるように、筋書きが展開するに従い影響力を増していることがわかる。
- (iii) 第三主成分においては、対象との「同一視」の段階において影響力を持ち、発達段階の進行に伴ってあまり関係がなくなっていく。

e-2. 1から3の段階の過程における「言葉かけ」の要素間の関係

主成分分析では、説明された分散の合計によれば、第二主成分までで98.875%の説明力があり、それ以降については非常に数値が低いことから考慮に入れないものとした。主成分得点係数行列において、第一主成分は、全て同様の数値であることから「同調的な言葉かけ」であろう。第二主成分においては、正ではCSA, SA, の数値が順に大きい。負ではID, RES, の数値が小さく、CID, CFA, FA, の順に続いていた。このことから、第二主成分は「支持と問いかけ」であろうと考えられた。成分プロットから、第二主成分は、子どもの創り出す筋書きに関係があることがわかった。

以上のことから、子どもの表現の発達過程における教師（保育者）の「言葉かけ」の特徴が次のように推定された。

- (i) 第一主成分は、「同調的な言葉かけ」、第二主成分は、「支持と問いかけ」の意味を持つものである。

(ii) 第二主成分は、子どもの創り出す筋書きに関係がある。

e-3. 子どもの「1. 生活の再演－RES」の段階から「3. 虚構的体験の再演」の段階における教師（保育者）の特徴的なかかわり方の諸要素と「言葉かけ」との関係について

b, c, d, において表現の各発達段階における教師（保育者）のかかわり方について定量的分析を行い、「参加」をはじめとする他の諸要素と「言葉かけ」との関係が密接であることを示した。しかし、ここでは、全体の発達過程を通して、「言葉かけ」の影響力が大きいことばかりでなく、子どもの表現の発達段階における教師（保育者）のかかわりは、子どもの創り出す筋書きに非常に左右されるものであることが見いだされた。

## (2) かかわり方に関する全体考察

以上、主に「2. 日常的な役割演技」の段階から「3. 虚構的体験の再演」の段階に至るまで各発達段階における子どもの表現に対する教師（保育者）のかかわりについて定量的な分析を行った。

その結果、全体の発達過程を通しては、いつも「同調的言葉かけ」が最も影響力のある要因であった。そして、「支持的言葉かけ・ピアノ」「意識化させる言葉かけ」というように、子どもの表現に対していつも受容的であることを言葉と行動によって示す態度が見られた。そこにおける「言葉かけ」の意味は、承認と「問いかけ」に見られる子ども理解への努力であった。

表現の各発達段階においては、「2. 日常的な役

割演技の段階」で教師（保育者）が子どもに自らの表現を意識化させ役割を積極的に演じることであり、その積極性は「言葉かけ」に顕著に表れていた。「3. 虚構的体験の再演」で教師（保育者）は、補助的参加し随従することによって子どもの表現を表象化する傾向にあった。そこにおける「言葉かけ」の意味は、活動の共有の中に見られる子どもの表現の展開への期待である。

そこで、この2から3の発達段階への移行過程においては、上記の定量的分析の結果抽出された主成分に加えて、教師（保育者）の特徴的なかかわりは、積極的参加から消極的・補助的参加へと変容していくことがわかった。そこにおける「言葉かけ」からは、主導の意味を持つものから活動を共有しながらも次第に展開を子どもの自発性に任せるといった期待の意味を読み取ることができるだろう。

これらのことを踏まえた上で、子どもの表現の発達段階による教師（保育者）のかかわりについて要約すると図8に示したとおり、概念図に表すことができるだろう。

## 終わりに

上記の通り、子どもの表現への教師（保育者）のかかわり方の諸要素について、より具体的な様相を捉える方法を見出すために、特にこれまでの定量的分析の結果から得られた要素に特定して分析を行った。中でも「言葉かけ」「参加」についてより教師（保育者）の意図を明確にするためにその意味について細分化した。

子どもの表現の発達段階	1. 表象的代替物	2. 日常的な役割演技	3. 虚構的体験の再演
各段階で見られる特徴	支持的言葉かけ	役割取得・積極的参加	補助的参加・随従
	ピアノ		
	意識化	同調的言葉かけ	
言葉かけ	支持・問いかけ	主導・随従	活動の共有と展開

図8 子どもの表現の発達段階による教師（保育者）のかかわりの変化

その結果、教師（保育者）の子どもの表現へのかかわりは、「言葉かけ」が大きな要因となっているばかりでなく、常に「同調的な言葉かけ」があり、表現の発達段階に応じてその要素の持つ意味が次第に変容していることがわかった。すなわち、「意識化」の意味は1・2段階目までで消滅し、「役割取得による積極的参加」は「随機的参加」へと変容する。しかも、この変容は、子どもの表象の段階やそれによって創り出される筋書きに依拠するものであった。表現の発達段階が進むにつれて教師（保育者）の態度は、「意識化」させるための「言葉かけ」から「表象化」するための「参加」へ、積極的から補助的、間接的な参加へと移行し、子どもへの期待度の高まりを読み取ることができるだろう。

しかし、今回の事例分析によってはまだ、「ピアノによるかかわり」の要素は「表象化」の意味についてしか説明されておらず、分析の手法に再考の余地があると考えられる。

## 参 考 文 献

- Bolton, G., *Drama as Education*, Longman Group Ltd., 1984.
- Bolton, G., "A conceptual framework for classroom acting behaviour," University of Durham, School of Education, 1997.
- Christie, J., "Dramatic play: A context for meaningful engagements," *The Reading Teacher*, No. 43 (8) 1990, pp. 542-545.
- Courtney, R., *Play, Drama & Thought*, Cassell & Collier Macmillian Publishers Ltd., 1974.
- Courtney, R., *Drama and Intelligence: cognitive theory*, McGill-Queen's University Press, 1990.
- Gmitrova, V., & Gmitrov, J., "The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence in Kindergarten children," *Early Childhood Education Journal*, Vol. 30, No. 4, 2003, pp. 241-246.
- Hargreaves, D., & Maxwell, S., "Teacher's perceptions of teacher-child relationship in nursery school," *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 11, 2003, pp. 29-41.
- Jalongo, M., *The Arts in Children's Lives Aesthetic Education in Early Childhood*, Allyn & Bacon, 1997.
- Jalongo, M., "Blended perspectives: a global vision for high-quality early childhood education," *Early Childhood Education Journal*, Vol. 32, No. 3, December, 2004, pp. 143-155.
- Jones, N. (ed.) *Ethological Studies of Child Behaviour*, Cambridge University Press, 1972.
- Kontos, S. & Keyes, L., "An ecobehavioral analysis of early childhood classroom," *Early Childhood Research Quarterly*, 14, No. 1, 1999, pp. 35-50.
- Mellou, E., "Factors which affect the frequency of dramatic play," *Early Child Development and Care*, Vol. 101, 1994, pp. 59-70.
- Mellou, E., "The value of dramatic play in children," *Early Child Development and Care*, Vol. 104, 1994, pp. 105-114.
- Robinson, C., Anderson, G., Porter, C., Hart, C., & Wouden-Miller, M., "Sequential transition patterns of preschooler's social interactions during child-initiated play: Is parallel aware play a bidirectional bridge to other play states?," *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 2003, pp. 3-21.
- Smith, O., "Social play in rhesus macaques (*Macaca mulatta*): A cluster analysis," in Smith, O. (ed.) *Social Play in Primates*, Academic Press, 1978, pp. 79-112.
- Spodeck, B., "The relationship between children's play patterns and types of teacher intervention," Annual conference of the American Educational Research Association, Chicago, IL, April, 1991, 12p.
- vanHooft, V., "Structural analysis of the social behaviour of a semicaptive group of chimpanzees," *Europ. Monogr. soc. Psycho.*, 4, 1973, pp. 75-162.
- Ward, C., "Adult intervention: appropriate strategies for enriching the quality of children's play," At the Annual Conference of the Southern Early Childhood Association, 1994, pp. 11-16.
- 拙稿「子どもの音楽的表現に関する保育者の理念について」幼年教育研究年報第26巻、広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設編、2004、pp. 93-103.

# A study on preschool teacher's involvement in the developmental stages of children's expression

— based on a development process of representational activity —

Osaka Shoin Women's University  
*Mina SANO*

## ABSTRACT

The purpose of this study was to find out a way to examine aspects of teacher's involvement in children's expression. In this study, some factors such as "word" and "participation" obtained previously by my quantitative analysis were divided into smaller factors by further quantitative analysis.

As a result, it was found that the factor "word" concerning teacher's involvement in children's expression is very important. At the same time, it was made clear that the meaning of some factors changed with the progress of developmental stages of children's expression.

But it is necessary to reconsider the method to analyze the factor "teachers' involvement in children's expression by piano playing" because of an insufficient explanation without the meaning of representation.

**Keywords:** teacher's involvement, children's expression, developmental stages, quantitative analysis, factors such as "word", "participation."