チャイルドサイエンス, 2017, 14, 29-32

● 研究論文

絵本の読み聞かせが年少幼児の描画発達に及ぼす効果

濵田幸代（広島市児童館 指導員）
堂野恵子（安田女子大学 名誉教授）

要約

年少幼児の描画の「内容・形態」にみられる発達傾向（Kellogg,1969 等）の基盤が認知発達、特に「イメージ力」の向上にあるとの視点に立ち、その保育の手立てに関する実証的研究が希少なことをふまえ、「絵本の読み聞かせ」の効果を取り上げ3・4歳児で検討した。日常目にするリアルな事物（本研究では“おにぎり”）が主人公の絵本の読み聞かせ体験をもったリアル群は、擬人化した事物（おにぎり）の場合の擬人化群、及びその事物に関する読み聞かせ体験なしの統制群に比べて、1週間後その事物の描画数は有意に多く、また高次の形態水準Bの描画数についても同様に多かった。さらにこの傾向は各条件群の描画例からもうかがえた。つまり、年少幼児の描画発達を援助する手立てとして、リアルな事物を主人公とする絵本の読み聞かせ体験の有効性が見出された。

キーワード：描画発達、３・４歳児、イメージ、絵本の読み聞かせ、S-O-R 認知媒介説

1. 問題・目的

年少幼児の描画の発達に関して従来、「描画内容・形態」については、２歳後半頃には「円」が出現し、３歳前半頃にかけては円を用いて「日常生活で目にする様々な事物」を単純に表現するようになり、続いては塗りこみをする等円の表現は複雑になり、さらに3歳後半頃から4歳頃にかけては描画対象にふさわしい「形」を用いての絵画的表現も開始するとの指摘（Eng, 1954；Kellogg, 1969；Cox, 1992；新見 , 2010）がされている。筆者らも年少幼児のこうした発達傾向については確かめ（濵田 , 2013；濵田・堂野 , 2013）、その基盤となるのは幼児の認知発達、特に「イメージ」（Piaget, 1948；Kendler & Kendler, 1959）の向上であることを見出している。そこで次に課題となるのは、保育実践の観点から、「イメージの拡大」を図る「保育の手立て」（ヴィゴツキー , 1989）について検討することであろう。筆者らはこれまで課題画の効果（濵田 , 2013；濵田・堂野 , 2013）や構成遊びの効果（濵田・堂野 , 2014）を取り上げ、実証的に検討してきた。しかしこうした視点からの手立て研究は、本邦・海外を問わず現状決して十分とはいえない。

「絵本」への興味・関心も描画の発達と並んで幼児の精神発達上の大きな特徴の一つであり、発達に果たす基本的意義として、「イメージの拡大・蓄積による、認知発達への寄与」（谷川 , 2012）が指摘されている。ところで最近「絵本の読み聞かせ効果」の研究が注目されているが、上記の意義をふまえてのものは少なく、またその多くはアンケート調査によっている。一方堂野（2008, 2013）は、「イメージ・認知発達」という意義の観点から、また「実験法」による実証的検討を行っている。まず堂野（2008）は、担任による友だちを主題とする1週間の絵本の読み聞かせ体験後幼児の向社会性が、次に堂野（2013）は同様に幼児の空想認知が、それぞれ有意に上昇することを見出している。後者は、絵本の読み聞かせが幼児の「空想世界」に関わるイメージと行動の発達に果たす効果を確かめたものといえるが、前者は幼児の「現実世界」に関わるイメージと行動の発達に果たす効果を確かめたものといえ、これより読み聞かせ効果は現実世界についても生じうると考えてもよいと思われる。幼児の代表的発達論の1つである「学習発達説」、特に「S–O–R 認知媒介説」（Kendler & Kendler, 1959；堂野 , 2012）に立脚すると、繰り返される絵本の読み聞かせ体験は、年少幼児の「現実世界」の描画対象としての「事物」（刺激：S）への注意を高め、「イメージの拡大・蓄積」（内的媒介：O）を強化し、これは幼児が実際に身の周りの事物を描こうとするときに、「表現行動」（反応：R）の活性化を進めると想定できる。つまり読み聞かせは、描画発達を支援する保育の手立てとして十分な有効性をもつと予測できよう。

しかし現状、この有効性について検討した実証的研究はきわめて希少である。その一つに白石・高橋（2007）の４・５歳児５名の事例研究があり、保育実践の観点からみて意義深いものといえる。しかし、読み聞かせ効果の検討の上では、描画内容・形態の「一般的」発達傾向と絡めての分析、特にこの年齢段階の描画の「発達段階（水準）」を設定しての分析は有効な方法と考

えられるが、それは行われていない。またもう少し多数の調査対象者についてのデータ収集による統計的分析も必要と考える。そこで本研究では、代表的な実験調査法である「統制群法」を用いて検討を行う。研究計画としては、年少幼児の描画発達において質的変化の起こる節目の時期と保育界で一般的に捉えられている３・４歳児を対象に、担任保育士により１週間毎日行われる「描画対象（本研究では“おにぎり”）」を主人公とする絵本の読み聞かせを体験する「実験群」と、これを体験しない「統制群」とを設定し、後日行う日常の現実世界の事物を対象とする描画（本研究では“おにぎり”）の「内容・形態」について、発達段階（水準）の視点から比較する。ところで３・４歳児が日頃目にする絵本には、主人公を「リアルな事物」（日常目にする一般的な形・姿の事物）の絵で示しているタイプと、「擬人化した事物」の絵で示しているタイプがある。どちらの方が描画の発達により高い効果性をもつのだろうか。これを検討するために、実験群についてはさらに、リアルな事物を主人公とする絵本の読み聞かせを体験する「リアル群」と、擬人化した事物を主人公とする読み聞かせを体験する「擬人化群」とを設定し比較する。

2.方　法

2-1　調査対象児

広島県内１公立保育園の年少児クラスの３・４歳児（３歳５カ月～４歳５カ月：平均３歳 11 カ月）50 名。

2-2　調査時期

2014 年９月下旬の１週間。

2-3　調査手続き

⑴ 条件群の設定：絵本の読み聞かせ体験

幼児は１週間、午睡前に担任保育士による絵本の読み聞かせ体験をもった。実験群中の リアル群（17 名：平均３歳 11 カ月）ではリアルな三角のおにぎりが主人公（図１左図）の絵本『おにぎり』（平山・平山 ,1981）が、また 擬人化群（14 名：平均４歳０カ月）では 擬人化した三角のおにぎりが主人公（図１右図）の絵本『おにぎりくんがね…』（とよた ,2008）が用いられた。一方 統制群（19 名：平均４歳０カ月）では、おにぎりの出てこない別のテーマの絵本が用いられた。なお幼児の３群への割り当てはランダムに行われた。

⑵ 描画活動

１週間に渡る絵本の読み聞かせ体験後、各群の幼児は「おにぎりの絵を描こうね。いくつ描いてもいいよ。」と教示され、B4 クリーム色画用紙に 12 色クレパスを用いて自由に好きなだけおにぎりを描いた。

3.結　果

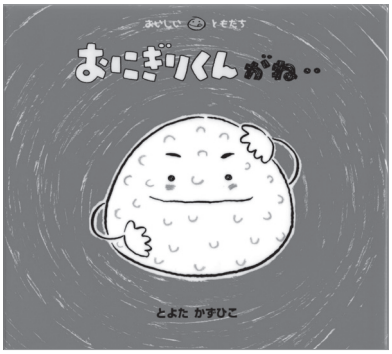
3-1　描画の内容・形態の発達水準から の検討

幼児が描いたおにぎり様状の描画の内容・形態の「発達的分析」を進めるために、高次から低次への５段階の「発達水準」【水準 A：三角の日常目にする写実的・一般的なおにぎり、水準 B：円を用いての表現としては十分なおにぎり（複雑な表現：塗りこみ等）、水準 C：円を用いての表現としては十分なおにぎり（単純な表現）、水準 D：円を用いての表現としても不十分なおにぎり、水準 E:おにぎりと判定不能】を設定し、各幼児の描いたおにぎり１個ごとに水準を判定した。判定は筆者２名が独立して行った（一致率：95.00%）。これに基づき、リアル群、擬人化群、統制群別に、幼児が描いた５つの発達水準（A ～ E）別の全描画数をまとめ、さらにその平均を算出した。これを図２に示す。

図２について読み聞かせ体験×内容・形態水準の２要因分散分析を行った結果、読み聞かせ体験の主効果（F（2,47）= 8.99, p< .001）、及び内容・形態水準の主効果（F（4,188）= 4.15, p< .005）はともに有意であったが、両要因の交互作用は有意ではなかった。

読み聞かせ体験の主効果が有意なことから多重比較を行ったところ、５つの形態水準に分けない全体とし

『おにぎり』
（平山・平山，1981）
の表紙



『おにぎりくんがね・・
（おいしいとだち）』
（とよた，2008）
の表紙

図１：読み聞かせに用いた絵本の‘おにぎり’リアル群（左図）と擬人化群（右図）

ての平均描画数が9.05個のリアル群は、5.00個の擬人化群及び2.05個の統制群よりもそれぞれ有意に多くなっていたが、擬人化群と統制群間には有意差はなかった。つまり同じ実験群でも、リアル群では統制群に比べて描画数が多く読み聞かせの効果が見出されたが、擬人化群では統制群と差はなく効果性は明確とならなかった。これより、全体的描画数からみる限り、年少幼児の描画の発達を援助する保育の手立てとして、リアルな事物を主人公とする絵本の読み聞かせ体験の高い効果性が示されたといえる。

次に、内容・形態水準の主効果が有意なことから多重比較を行ったところ、平均描画数2.39個の水準CはD、Eよりは有意に、0.90個の水準Aよりは有意傾向で、それぞれ描画数は多かった。また1.53個の水準BはD、Eよりは有意傾向で描画数は多かった。しかし、水準CとB間、水準BとA間、水準AとD間、E間、水準DとE間には、いずれも有意差はみられなかった。つまり、高頻度の水準CとB、一方低頻度の水準A、D、Eに大別された。高頻度の2水準についてみると、水準Cではリアル群3.41個、擬人化群2.50個、統制群1.26個で差は見られなかった。一方水準Bではリアル群4.00個、擬人化群0.42個、統制群0.16個であって、水準Cと違いリアル群と擬人化群・統制群との間の大きな差が注目された。そこで、上述のように2要因分散分析では交互作用は有意ではなかったものの10%水準の有意傾向に近い値であったことも勘案し、改めて水準Bについて読み聞かせ体験の1要因分散分析を行ったところ有意（F（2,47）= 6.43, p< .005）であり、多重比較の結果、リアル群は統制群及び擬人化群よりも有意に描画数が多いことが確かめられた。以上まとめると、3・4歳児の多くは統制群が示すように、読み聞かせ体験が無い状態では「三角の日常目にする写実的・一般的なおにぎり」が描ける発達段階（水準A）には至っておらず、また読み聞かせ体験の効果はリアル群でも低かった。次に、「円を用いての表現としては十分なおにぎり」を複雑な表現でできる段階（水準B）にも3・4歳児は至っていないが、リアルな事物を主人公とする絵本の読み聞かせ体験の場合は統制群・擬人化群に比べて描画数は有意に上昇し、その高い効果性が認められた。さらに、同様な描画を単純な表現ではできる段階（水準C）には、統制群から分かるように3・4歳児はある程度達しており、そのため、読み聞かせ体験を持った場合でも、描画数はかなり上昇したが有意な効果となるまでには至らなかった。

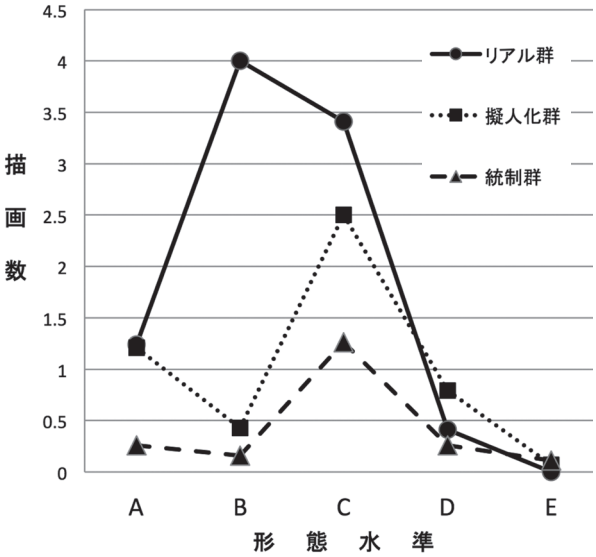
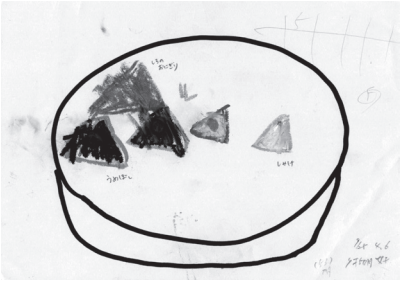


図2：絵本の読み聞かせ体験からみたおにぎりの形態水準別描画数

3−2　描画例からの検討

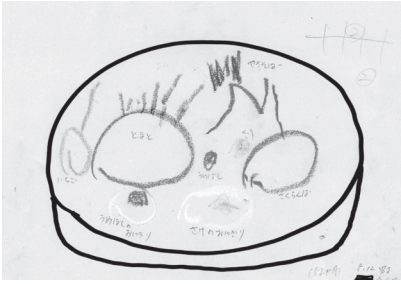
上記3−1では読み聞かせ効果の客観的検討に主眼をおき、描画数に基づく統計的分析を行った。これに個々の幼児の描画「そのもの」（全体像）についての事例的検討も付け加えるならば、より意味深い質的検討へと繋がりえよう。ここでは紙幅の関係もあり、3例を取り上げたい。

図3に示したように、リアル群の女児Pの描画（左図）では、最高次段階の形態水準Aのおにぎりが5個と、おにぎり自体のイメージが鮮明に表現されている。3−1で述べたように、水準Aはリアル群でも統制群同様殆ど出現していない。その中でこのPの描画



①リアル群／女児P　4歳5カ月

②擬人化群／女児Q　4歳5カ月



③統制群／男児R　4歳4カ月

図3：リアル群、擬人化群、統制群の描画例

は、リアル群の効果性を明瞭に示した例である。一方、擬人化群の女児Ｑの描画（中央図）では、水準Ａは無く、水準Ｂのおにぎり３個と水準Ｃが１個描かれ、おにぎり自体のイメージはＰに比べるとかなり弱くなっている。統制群の男児Ｒの描画（右図）では、水準Ｃのおにぎりが２個のみと、おにぎり自体のイメージはさらに弱い。この３例からも、リアル群では擬人化群や統制群に比べて描画対象である事物のイメージ発達が促されていることがうかがえ、３−１と同様、リアルな事物を主人公とする絵本の読み聞かせ体験の高い効果性が示唆されたといえよう。

４.考　察

上記の結果をまとめると、年少幼児の描画発達を援助する「保育の手立て」として、絵本の読み聞かせ体験の有効性が、「S−O−R 認知媒介説」（Kendler & Kendler, 1959；堂野 , 2012）からの予測に沿って確かめられたといえる。しかし同じく読み聞かせ体験をもっても、リアルな事物を主人公とする場合とは違い、擬人化した事物が主人公の場合は、効果が明確とはならなかった。従来の諸研究（Eng, 1954；Kellogg, 1969 等）によれば、絵を描き始めた頃の年少幼児は、まず日頃の生活で「見慣れた」事物（人、乗り物、動物、家…等）を描こうとし、また頭足人のように、目の前で今見ている現実の形・色はさておき、その物として自分が「知っている」特徴で表現しようとすると指摘されている。現実目にする具体的でリアルな事物の絵本を繰り返し見るのに比べて、擬人化された現実には目にしない事物の絵本の場合では、「見慣れた」特徴を「知っている」事物（刺激：S）としてのイメージの拡大・蓄積（内的媒介：O）は進みにくく、結果として描画時の表現行動（反応：R）の活性化・進展は十分なものとはなりにくいのではなかろうか。

ところで結果３−１の分析法としては他に、各幼児について、描いたおにぎり１個毎に５種類にわたる形態水準を判定しその「最頻値」をもって本人の形態水準とする、次に条件群毎に各形態水準に属する幼児数を集計して比較する方法も考えられる。しかし今回実際得られたデータでは描いたおにぎり数が少ない幼児が多く、５個以下が 70% 近く、さらに２個以下も 50% 以上を占めていた。この状況下で、最頻値を用いてその子の形態水準を決定することには統計法上無理があると考え、本研究では採用しなかった。

また本研究では、実験前の幼児の認知発達や描画発達の程度については、協力園との関係もあり、知能検査・発達検査や描画検査等を用いての査定は行わなかった。しかし担任保育士の日常的行動観察からは、発達の著しい遅れや逆に著しい進みが見られる幼児は存在しないとの判断であった。その上に幼児を３条件にランダム配置したことから、群間比較を行う本研究では問題は一応ないものとして研究を進めた。もちろん研究の精度向上の観点からは、心理検査等による客観的な査定は必要であり、今後の研究課題と考える。また実験前の幼児の認知発達・描画発達の個人差だけでなく、例えば読み聞かせをする保育者の手法、保育者と幼児の読み聞かせ中の関係性・状態等、結果に影響を与えうる要因は他にも多々あると思われる。これらについても順次取り上げ、読み聞かせ効果についてさらに精密な検証をしていくことも今後の研究課題と考える。

〈引用文献〉

Cox, M. 1992. Children's drawing. London : Penguin Books. 子安益生（訳）1999. 子どもの絵と心の発達 有斐閣選書 .

堂野恵子 2008. 絵本の読み聞かせが幼児の向社会性の発達に及ぼす効果 安田女子大学紀要 , 36 , 81-91.

堂野恵子 2012. 幼児の学習様式の発達 −弁別移行学習研究から 深田博己（監）湯沢正通・杉村伸一郎・前田健一（編）心理学研究の新世紀第３巻 教育・発達心理学 pp.104-121. ミネルヴァ書房 .

堂野恵子 2013. 絵本の読み聞かせが幼児の空想認知の発達に及ぼす効果 安田女子大学大学院文学研究科紀要 , 18, 11-28.

Eng, H. 1954. The psychology of children's drawings : from the first stroke to the coloured drawing. Routledge & Kegan Paul. 深田尚彦（訳）1999. 子供の描画心理学 −初めての線描教育（ストローク）から、８歳時の色彩画まで− 黎明書房 .

濵田幸代 2013. ２〜３歳児の描画発達における課題画の効果 美術教育 , 297, 8-13 .

濵田幸代・堂野恵子 2013. ２歳前半児の描画発達における課題画の効果 児童教育研究 , 22, 79 -84.

濵田幸代・堂野恵子 2014. ２〜３歳児における描画と構成遊びの効果に関する研究 −２歳後半〜３歳後半児の描画とブロック遊びの関係性に焦点化して− 児童教育研究 , 23, 31-36.

平山英三（文）・平山 和子（絵）1981. おにぎり 福音館書店 .

Kellogg, R. 1969. Analizing children's art. 深田田尚彦（訳）1971. 児童画の発達過程 黎明書房 .

Kendler, T. S. & Kendler, H. H. 1959. Reversal and nonreversal shifts in kindergarten children, Journal of Experimental Psychology, 58, 56-60.

新見俊昌 2010. 子どもの発達と描く活動 −保育・障がい児教育の現場へのメッセージ− かもがわ出版 .

Piaget,J. 1948. La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Delachaux et Niestle. 谷村 覚・浜田寿美男（訳）1978. 知能の誕生 ミネルヴァ書房 .

白石愛友・高橋敏之 2007. 絵本の読み聞かせ後の幼児にみる絵画表現と言語表現に関する事例研究 大学美術教育学会誌 , 39, 167-174.

谷川賀苗 2012. 幼児期の子どもの心理発達と絵本：子どもが絵本に出会う発達環境についての一考察 帝塚山学院大学人間文化学部研究年報, 14 , 46-68.

とよたかずひこ 2012. おにぎりくんがね・・（おいしいともだち）童心社 .

ヴィゴツキー , エリ・エス 1989. 子どもの心理発達における遊びとその役割 神谷栄司（訳）ごっこ遊びの世界 −虚構場面の創造と乳幼児の発達− pp. 2-34. 法政出版 .