

の考えへの尊敬も見られた。常に対話を通した考えの深まりがあり探求が行われていた。そこには、一人一人が探求を行うという側面と、他者と関わり共同で探求を行っている側面があった。そして、その探求の喜び・楽しさが他の人へと伝わっていく兆しも見られた。この一連の過程は、リップマン (2014) の唱える、一人一人が対話を通して共同で探求する共同体に関する理論に通ずるものである。これは、小学校以降の学習において生かされていくだろう。

本稿では、幼児期の「かく」生態は、幼児が人やものに関わりながら全身全霊で打ち込み、情動を揺すぶられる体験「遊び」の中に捉えられた。そのありようは、[1] 相互性が生起し [2] 身体表現と共に [3] 読み語り合い [4] 伝え公共化する中で、「かく」が「書く」へ分節化することが示唆された。今後は、幼小接続期のかく学習を、探求の過程として捉え、その生態を明らかにしたい。

文献

- 天野清 (1986) 子どものかな文字の習得過程. 秋山書店. 157
- 小玉亮子 (2005) 名前と社会のさまざまな関係. 木村涼子・小玉亮子. 教育/家族をジェンダーで語れば. 白澤社. 39-47
- 倉橋惣三 (1967→2007) 子供の臆病. 倉橋惣三選集第4巻, フレーベル館
- Lipman, Matthew S. (2014) 探求の共同体－考えるための教室－(河野哲也・土屋陽介・村瀬智之監訳) 玉川大学出版部 (Lipman, Matthew S. (2003) Thinking in Education). 22
- 村石昭三・天野清 (1972) (国立国語研究所報告 45) 幼児の読み書き能力. 東京書籍. 426, 374-387
- 村田孝次 (1974) 幼児の書きことば. 培風館
- 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領. 平成29年3月告示
- 柴崎正行 (1987) 幼児期におけるひらがなの獲得過程とその発達の意義. 淑徳大学研究紀要, 第21巻, 125-141
- 柴山真琴 (2006) 子どもエスノグラフィー入門 技法の基礎から活用まで. 新曜社
- 首藤久義 (1975) 「読み」の学習と教育－メソッド統合の視点－日本語の表記体系と子どもの学習・発達過程に即して－. 読書科学, 第19巻第3号. 69-85
- 内田伸子 (1990) 子どもの文章：書くこと考えること. 東京大学出版会. 95
- 山田富秋・好井裕明・西阪仰・阿部耕也・串田秀也・樫村志郎・秋葉昌樹・岡田光弘 (2004) 会話分析への招待. 世界思想社
- 横山真貴子・秋田喜代美・無藤隆・安見克夫 (1998) 幼児はどんな手紙を書いているのか? : 幼稚園で書かれた手紙の分析. 発達心理学研究, 第9巻第2号. 95-107

界を跨いで行ったり来たりもした。柔軟な身体や明快な喜怒哀楽の表出には、怖いものへの関心と憧れがみなぎっていた。ここに倉橋のいう利益を意識している様子は見られなかった。

この怖いものを、子どもたちは、なぜ「かい」たのか、なぜ「かく」必要性があったのか。子どもたちは、日常生活の場にあえて怖いものを創り出し、「血」「目」等の残酷さを感じる言葉を口走っては紙にかきつけるというおどろおどろしい行為をした。怖いものへの強い憧れと身の毛のよだつ怖さという矛盾した感覚を「かく」という行為によって支配したかったのかもしれない。

ここで、事例にも繰り返し出現する「名前」に着目する。名前には、支配するという意味がある。名前を与えた者が名前を与えられた者を支配する例が、小玉(2005)によって示されている。事例では、Gと筆者の名前の交換もあれば、Gが自分の創り出す呪われたものに名付ける行為もあった。

子どもが遊びの中で恐怖を支配し克服しようとする力、また名前を使って支配しようとする力は、「かく」ことが「搔く」ことから由来し、引っ搔くことにより欠けたり刻まれたりするのと類似していると考えられる。人間の根源的な恐怖に対峙するという問題を、子どもは、遊びという安全な場に居ながら体験していたのである。

また、この遊びは一人きりで行われたものではなかった。子どもは、恐怖に対峙するという体験を、人と関わり人と共に行ったのである。Gは、考え語り続けた。考えを深め、次々に浮かぶ着想を声に出し、イメージした内容や状態を相手にも自分にも知らしめた。同輩や先生と交わす言葉のやりとりは対話であった。相手の言葉をよく聞き相手の行動をよく観察し、洞察しようと試みた。自らも「キャラクターをかく」という目標のために場所を移しながら「七ふしぎ」を探し求める行為は、探求と呼べるものであった。一方、FとRは「七ふしぎのストーリーをかく」という行為を行った。Gの話すスピードに息を合わせ、聞いたことを克明に紙に写し取っていった。そして、Gの語りから触発され、自分たちも新たな「七ふしぎ」を探し求め、それを話し、文字にかき表した。ここにも対話があり、探求が行われた。

語るGには、応答してくれる他者の存在があり、かくFやRも、Gの語りをかきとめつつ、自らも触発され新たなイメージが生まれた。つまり「かく」という行為をめぐるさまざまな行為は、他者の存在なくしてはあり得なかった。3人は、「七ふしぎ」を探す遊びに没頭する中で対話し考えるといふ探求を行い、「かく」必要感を得て「かく」ことを行い、喜びや楽しさを享受していたことになる。

3人は、この遊びを通して、他者からの応答を得ながら意思表示したり、やっていることを強調したりした。想像性を働かせて連想したり身体を動かしたりすることで、驚きをもって、今ある自分を超えて表現していた。他者の参加を喜び、他者

「わー、吸い込まれるって」(7G)と言うが紙にはかかない。そして、園の柵の外にある信号を見つけ、「信号の光が、飛び出してくる」とイメージする。この「七ふしぎ」を声に出し、これを「かいちゃおうー」と満面の笑顔で宣言し、かきながら「信号のキャラクターなの」と言う(8G)。誰かに伝えるというより独り言をつぶやいているようであった。

次にGは、近くで遊んでいた4歳男児に、今、自分は、「七ふしぎ(の)、キャラクター」をかいていると語る(10G)。怖い話のストーリーをかくのではなく、キャラクターをかいているというのである。Gの見開きノートには、キャラクターの絵とそのキャラクターの名前や言葉がかかれていた。しかし、一つ一つの絵や文字には、怖い話のストーリーがあり、絵や文字からは想像できない豊かな世界があることを示している。4歳男児に「七ふしぎって何？」(11男児)と尋ねられたGは、誰もが知っているだろう「花子」さんの名前を出し、「有名だよね」と付け加える(12G)。言葉を私的な仲間内で通じ合うものから公共のものに変えていこうとするGの試みがうかがえる。また、2人のやりとりから、人が生き生きと楽しそうにしている姿は、その理由を尋ねたくなるものであることが感じ取れた。探求する姿は、些細なきっかけで他者に伝わっていくといえるだろう。

事例4では、子どもたちが、言葉を「かく」行為によって相手に伝え公共化する媒体として捉えようとする姿勢がうかがえた。

4. 考察

倉橋(1967)は、子どもが怖がるものについて、強い光などの感覚、暗いところや高いところの場所、動物、風や火などの自然界、泥棒やおまわりさんなどの人、幽霊や化けものの変怪、目や歯などの雑を挙げている(p.403)。事例に出てきた「血」(事例1/9R)、「目」(事例1/12G)、「穴」(事例2/6G)、「鏡」(事例2/25R)、「生首」(事例2/29G)、「歯」(事例3/21R、22G)、「手」(事例4/6R)、「光」(事例4/8G)等は、これに当たる。続けて倉橋は、これらは利益もあり、危害の予防になったり、注意を集中させることを可能にしたり、暴慢の抑制にもなり、崇美と敬虔な感情をもつようになることにも言及している(pp.421-423)。「怖いもの見たさ」という言葉があるように、怖いと知りながらも吸い寄せられるように近づいてしまうこともある。

3人の女兒たちは、怖いものを探しているとき、対象となるものを見続けたり、じっと目を閉じたりしていた。怖い話を語るときは、低い声で相手の目を見てゆっくりと語りかけていた。かいている最中も真剣そのものであった。しかし、身体を使って動いているときには、生き生きと笑顔を見せていた。軽々と現実と虚構の世

事例3では、Tの参加により子どもたちの想像性の幅が広がり、Tと共に読み語り合うことで、「かく」遊びが深まって行く様子が見られた。

[4] 伝え公共化する「かく」

3人は、「七ふしぎ」を探すため戸外に飛び出していく。冷たい空気に触れ、屋外の自然物を見ることで、「七ふしぎ」を見つけようとする気持ちがより一層高まってくるようである。走ったり、指さしたり、話したりして身体を思う存分使っている。そこでイメージしたものは、即座にかいていく。そして、かかれたものは、皆に共有されていく。

事例4 10:37-10:49 七ふしぎ「信号のキャラクター」(園庭から続く高台)

(3人は、コート室に行ってコートを着る。)

1G: 外に呪われたものがあるかもしれないから。

(3人の女兒が、ノートとペンを持って、園庭から続く高台に登っていく。)

2G: 人の血を吸う木。

3R: 何で、ここに植えたの?

4G: 赤い木は、ないね。

5R: ブランコが、揺れてる。

(3人で走っていく。)

6R: 七ふしぎ。みんな、わかったよ、来て!

ここ、夜の7時になると、手が出てくるの。

7G: わ〜、吸い込まれるって。

8G: 信号の光が、飛び出してくる。

かいちゃおうー。

信号のキャラクターなの(図3)。

9F: ねえ、Gちゃん、あっちゃろう!

(中略)

(4歳男女兒が、3人で遊んでいる。)

10G: 七ふしぎ、キャラクターかいてんだあ。

11男兒(4歳兒): 七ふしぎって何?

12G: 花子さん。花子さんって、有名だよ。



図3 Gの見開きノート

「呪われたもの」(1G)を探すため、3人は園庭を横切り園庭から続く高台へと登っていく。Rのいう「夜の7時になると、手が出てくる」(6R)穴について、Gは

Rは、自分のノートの文章を初めから音読する。Tが聞いている。Rは、ハリのある声である。Rが読み終わるとTは、「廊下」に着目した「七ふしぎ」を語り始める(4T)。場所を移動すると、今までの行為や気持ちが一且リセットされ、新たな場面が作られていく。

Tの語りにじっと耳を傾けていたGが、同じように「七ふしぎ」を聞いていた筆者をのぞき込む。そこで、筆者が怖いという感じで顔をしかめる(5筆者)と、Gは「ホラーが好きなの？」(6G)と真顔で尋ねてくる。これまで次々に「七ふしぎ」を創作してきたGが、虚構の世界から現実の世界に戻った瞬間であった。「七ふしぎ」は虚構の世界の言葉であると認識し、現実の世界の言葉として「ホラー」という言葉を使用したと考えられる。

その後、Gは、「生首」(事例2)の絵を見て、絵の斜め上に「なまくび」とひらがなでかく。そして、「な」の文字を「おかしくなった」(7G)とつぶやき文字を見ている。一方でTの「七ふしぎ」の語りは進んでいく。Tの語る「子どものおぼけ」(10T)が、Rによって「守護霊」(11R)、「背後霊」(13R)となり、「二人きょうだい」(14R)と女児たちにイメージされていく。ここでGは、「二人きょうだい」の絵をかく。かいた絵をじっと見た後、「ふたご」(15G)と声に出し、絵の上方に「ふたご」とひらがなでかく。かいた絵が「ふたご」を連想させ、文字をかくことにつながったのだろう。絵を意味づけるのに文字を用いたといえる。Gは、絵と文字の境界がなく自由自在に線をかいているようである。今表現したいことを、今自分のもっている力で、精一杯表現していこうとしている。

Tの話を、Fは「よるになるとこどものれいがあつまるとかき、Rは「夜になるとゆうぎしつが子供のれいのあそびばになる かえるときに活どうする」とかく。同じ話を聞いても、聞いた内容を自分なりにかきとめている様子うかがえる。

次にGは、「鼻をつまむ」という行為を行う(17G)。これは、保健室でブリッジを始めた(事例2)のと同じように、身体感覚を研ぎ澄ませている。Gは、ここで普段生活をしている身体ではない身体の様態をあえてつくり、「七ふしぎ」を探している。ブリッジは世界が逆さまに見えるという行為であり、鼻つまみは息ができないという苦しさを体験する。当たり前前に生活している状態からあえて特異な状況を自ら創り出すことで、「七ふしぎ」という目に見えない奇異な世界を創り出そうとしている。全身を使って取り組んでいることがうかがえる。

Fの言う「たちいりきんし」(23F)の紙は、この後誰もかくことをしなかった。しかし、ここまでやってきたことは誰にも邪魔されたくない、守りたいという気持ちがあったのだろう。場所も含め、自分たちの「七ふしぎ」探しには立ち入らせないという気持ちが、「たちいりきんし」と文字にかこうと考えるに至ったと考えられる。

室を出た3人は、廊下に保育室から机と椅子を運び出し、コの字型（Rの横にTがひざまずき、机の角を挟んでFが座り、また机の角を挟んでGが座る。R・TとGは向かい合う）に座る。机はヒーターに横付けして置かれたため、身体が暖かさに包まれる。そこへTが参加することにより想像性が広がり、かくことでさらにイメージが膨らむ。

事例3 10:19-10:37 七ふしぎ「背後霊は、ふたご」（保育室前の廊下）

- 1R：「血が出て……」（とノートにかいた文字を声に出して読んでいく。）
 2T：Rちゃん、幼稚園って廊下が怖い。
 3R：先生たち、帰るの、7時だから？
 4T：……幼稚園、子どものおばけがいっぱいいる。遊戯室も、子どものおばけがいっぱい。
 5筆者：（怖いという顔をする。）
 6G：（筆者に向かって尋ねる。）ホラーが好きなの？
 7G：生首おんな。（と言いながら文字をかく。）「な」がおかしくなった。
 8G：保健室の鏡の謎。
 9F：遊戯室の謎は、何あるの？
 10T：夜になると、遊戯室に子どものおばけが集まるの。
 11R：守護霊。
 12T：守護霊。
 13R：背後霊となって、守ってくれるの。
 14R：二人きょうだい？
 15G：ふたご？
 16R：まだ、他にあるかなあ。
 （中略）
 17G：（鼻をつまむ。）ずっとさっきから息を止めてたの。
 18R：（鼻をつまむ。）
 19F・19R：（ノートにかく。）
 （中略）
 20G：ドラゴン吸血鬼。
 21R：永久歯、両方共。（指で歯を指す。）
 22G：私、虫歯ゼロ個。（口を大きく開け、指を歯に押し当てる。）
 23F：「たちいりきんし」って紙、置いてって。

と言う(図2)。このことから「話す」ことは、考えたことを即座に声にすることができるが、「かく」ことは、かく道具を手に持ち紙に向かう身体の体勢を整える等を必要とし、「話す」ことほど即時対応ができないことを示している。かくことは、かこうとする構えが必要なようである。続くGの語りをRは、かき取っていく(14R)。その顔は真剣そのものである。Gは、RやFのかく文字には関心を示さないが、RやFがかいている間は、次を語ろうとしない。「七ふしぎ」を語る者と「七ふしぎ」をかく者が呼吸を合わせ、「七ふしぎ」を文字で表そうとしている。

RやFと関わりながら、Gは筆者に「名前、かいて」と言う(15G)。「かく」という行為を求めたのである。かくという行為を相手に求めることで、かかれた文字を共有しようとしたのかもしれない。また、名前をかくという行為は、かかれた文字がその人自身を表すという意味が込められている。また、先の2G～5筆者のやりとりでは、Gが自らを名乗り、15G～20Gのやりとりでは、筆者の名前を尋ねる。ここにおいて、初めて相手の名前を知り、お互いを知ることになる。

Gの怖い話をかき取ったRは、Gの手の甲に貼られた「目」の絵を「かわいい」(21R)と表現する。しかし、これは事例1(16R)にてRが「充血した」と評した「目」である。この絵には、「七ふしぎ」のストーリーが込められている。絵は、文字と同じ意味をもつ語りであったはずである。ここでGは、怒りをむき出しにし「『かわいいね』じゃないよ」と反論し、「こわいよ」と主張する(22F)。

次にGは、Rの「幼稚園中の鏡から血が出る」(28R)の言葉から想像したおばけの絵を無言でかき続け、かきあげた後には「よし、できた!」と力強く言い、「生首」であると言う(29G)。かきながら考え、考えながらかいたと思われる。この時、「生首」と言い絵にかくが文字はかかない。文字をかくのは、場所を移した事例3(7G)になってからである。絵をかくことで「生首」を表現できたと満足したようである。

この直後にTがやって来て、「どこまで進んだ?」(30T)と声をかける。これに対しGは、自分の姓の「Gさんが」と言い、まるで他の人がかいたかのように報告するのである(31G)。Gは、本来の自分を覆い隠し、姓に「さん」をつけて、自分のかいた絵と距離をもとうとしたことがうかがえる。自分を隠すことは、茫漠としていてはっきりしていないという点において怖いことにつながるといえよう。

事例2では、身体感覚をくぐり抜けて、語ったり「かか」れたりする様子が示された。

[3] 読み語り合い「かく」

事例2の後、10:00-10:19まで、3人は保健室で過ごす。Gは、Fの「鏡から血が出る」の発言から「血をすってあげるわ」の絵をかく。その後、Tに促され保健

22F: 「かわいいね」じゃないよ。こわいよ。

(上靴を交換して履いてみたり、身長を測り合ったりする。)

23R: 昨日、心霊写真、写っちゃったかもしれない。

24G: 霊が、写ってる写真。

25R: どこの鏡?

26F: (保健室に掛けてある鏡を指さす。)

(3人が、一斉に自分のノートにかき始める。)

27F: 鏡から血が出る。

(中略)

(3人の女兒が保健室を見回して、それぞれがそれぞれの掲示物を見ている。)

28R: 幼稚園中の鏡から血が出る。

29G: (絵をかく。) よし、できた! 首だけ。生首っていう。

30T: どこまで進んだ?

31G: G (自分の姓) さんが、おばけをかいたの。

32T: 部屋は、寒い? 消しゴムのカスが、保健室にあるから。

33R: (Tと消しゴムのカスを集めゴミ箱に捨てる。)

34G: (K先生に、ノートを読んで聞いてもらっている。)

35F: 行くよ、Gちゃん。

(T:担任教諭)

Gは、保健室に入ると、寝そべったり身体をゴロゴロ動かしたりしている。そして、床に両手両足をつけて背を大きく反らしてブリッジを始める。RもGの横でブリッジを始める。直立の姿勢からブリッジをすることによって、天地が逆に見える。GとRは、普段見えている世界を逆さまから見えてみることになる。日常生活を逆さまから見ることによって全身を使って怖いものを探している様子がうかがえる。

Gは、ブリッジから起き上がると、傍らで記録をかく筆者に「私の名前、わかる?」と言う(2G)。それは、漢字一文字の自らの名を何と読むのかを筆者に尋ねたのである。ここでGは、自分のかいた文字を自分が声に出して読むのではなく、文字を指し示し「ほら」(4G)と筆者に読んでみることを勧める。自分の名前は自分では語らず、相手に読ませるのである。同じ世界に住む者同士が共通に有している文字というものを通してつながる瞬間である。

この筆者とのやりとりの後、「背中に穴があいた女が……来ました」(6G)と、Gの口から突然「七ふしぎ」が飛び出す。Fの「短く(話)して」(7F)という言葉は、かく準備が整っていなかったことも含まれるのだろう。この後、かく準備が整ったRが、「はい、話して、どうぞ」と言う(8R)。また、「ちょっと待って。かく」(12R)

事例2 9:52-10:00 七ふしぎ「背中に穴があいた女」(保健室)

1G: 保健室に探しに行こう!

(保健室に入ると、GとRは、ブリッジを始める。Fは、保健室のベンチに座り、左手にメモ帳を持ち2人のブリッジを見ている。)

2G: (記録を取っている筆者に) 私の名前、わかる?

3筆者: ○○○ (姓) ○○○ (名) ちゃん?

4G: ちがうよ、ほら。(持っているA4画用紙の表紙を見せてくれる。)
○○ (名の2文字)。

5筆者: そうなの。

(Gが上靴を交換しようと持ちかける。Rと上靴を交換し、身長を測る等遊ぶが、Rに「窮屈」と上靴を返されてしまう。そこでFと上靴を交換すると、ぴったりで同じサイズだと知り喜ぶ。)

6G: 背中に穴があいた女が……来ました。

(いきなり話し出す。)

7F: Gちゃん、短くして (図2)。

8R: はい、話して、どうぞ (図2)。

9R: ババが、本当に体験したの。一つ。

ババは、墓場で、火の玉、見えたというの。

10F: (6Gの話をもメモ帳にかいていく。

9Rの話はかかない。)

11G: なにかこうかなあ〜。私、防水ブーツ、持ってる。

(いきなり話し始める。) 昔の人が、お墓に行きなさいと言いました。

12R: ちょっと待って、かく。

13G: 声が聞こえます。どんどん進んで行きます。背中があいていたとみんなに言われます。

14R・14F: (かいていく。)

15G: (筆者をまじまじと見て「似てるなあ」「似てるけどちがうなあ」と独り言を繰り返している。) 名前、かいて、ここに。

16筆者: ひらがな? 漢字? カタカナ?

17G: カタカナ。

18筆者: (Gの画用紙の片隅に小さく薄く、カタカナで「モリスズ」とかく。)

19G: これ、見て! もりしずさん。

20G: サインよ。みんな、見て!

21R: (Gの左手の甲に貼ってある絵のかかれたテープを見て) かわいいね。



図2 RとFが聞き取って「かく」様子

これ〜」と自分の行為を揶揄するような発言もする。元来ある文字の形を変形して遊んでいる。そして、「クローバー、かきます」と宣言し、特別なクローバーであることを強調する。この時、FとRは、Gに応じない。クローバーは、幸せをイメージし怖い気持ちとは結びつかないからかもしれない。次にGは、これから「血」をかくと表明を行ってから、かいていく(4G)。RとFは、自分がかいた後、ようやくGの行為に应答する。RとFは、Gがかいているのは「カメレオン」なのか「くるみわり人形」なのかを尋ねる(5R、6F)が、Gは答えない。RやFは、Gのかいている対象がはっきりしないことに得体のしれない怖さを感じているのかもしれない。Gは、くるみ割り人形はお話が怖いのだと言い、そのストーリーを話しながら気分を高めていく(8G)。結局、Gは、かいた絵が何であるかを明言せず、次に養生テープにマジックを使って絵をかき始める。

Gの絵を見て、Rは、「完全に」という語彙を用い「血」を強めている(9R)。「血」を強調することにより、怖いものにより接近していく様子がうかがえる。Gが、絵をかいたテープを「顔に貼る」と言ったので、Fは、「ミイラ」や「フック船長」を連想することになる。それが、Gの想像力をかきたてる。Gは、目を一つにすることを決心し(12G)、一つの目の白目の部分を赤で塗り始める。「完全に」と強調する言葉を使って「血になってる」と言いながら、赤く塗ることに没入していく。そして、「イッヒッヒ、見て！」(13G)と笑い声をたてながら、FとRに应答を求める。Fは、「血」と言い、Gに「塗りつぶそう」と鼓舞する(14F)。GはFに伝えるかのように、力強く塗りつぶしながら、「ちょーこわ」(15G)と言う。一方Rも、Gのかく絵を「充血」と応じる(16R)。Gは、ここで、「私、人の目を観察するのが好きなの」(17G)と言う。自分のかいた血で塗られた「目」を「こわ(い)」と言いながら、「目」は「観察するのが好き」と言う。怖いものに惹かれる心を暗示しているかのようなのである。やがてGは、「血」で塗られた目がかかれたテープを手の甲に貼ることで、怖いものと自分の身体との間の距離をなくす(図1)。自分がかいた怖いものと身体が一体となる。

事例1では、Gの語りをFとRがかき取ったり、GがFとRに鼓舞されつつかき続けたり、3人の相互性が生起するありさまが示された。

[2] 身体表現と共に「かく」

次に3人は、「七ふしぎ」の種を見つけるために、場所を保育室から保健室に移す。身長計やソファのある保健室では、身体が伸びやかに動き出す。3人は、床に寝そべったり体勢を変えたりする。身体を動かすことで、新たな着想も生まれ「かく」ことも勢いづいていく。

- 6F：(FはGがかいているのをじっと見ている。) もしかして、くるみわり人形？
 7R：(わたし) おどれるよ。
 8G：こわいよね。歌じゃないよ、お話。赤い満月の夜に遅くまで起きてると、お
ばけみたいなのにさらわれるんだって。
 (中略)
 (Gが養生テープを机の上に貼り、そのテープの上に絵をかいている。)
 9R：(Gのかく絵を見ながら) 完全に血だよ。
 10G：顔に貼って。
 11F：ミイラ？ フック船長みたいに？
 12G：目、1個なくして。完全に血になってる。
 (中略)
 13G：イッヒッヒ、見て！
 (中略)
 14F：全部、血を塗りつぶそう。
 15G：(赤で塗る。) ちょーこわ。
 16R：目が充血した人に見える。
 17G：私、人の目を観察するのが好きなの。私の目は、ひまわりみたいに見えるの。
 (絵をかいた養生テープを机から外し、左手の甲に貼る(図1)。)



図1 手の甲に貼られた「目」の絵

Gは、「私の身に起きたことなんだけど」(1G)と語り始める。「私の身に」という言葉が現実味を帯び、怖い気持ちが増していくようである。さらに「足音がする」怖さを「誰も居ないのに」と話し、詳細に語っていく。Gのこの怖い話を聞き取って、FとRが自分のノートにかいていく。ここでは、話す言葉を聞き取ってかくという口述筆記(dictation)が行われている。大人のもっている文字文化を丸ごと遊びの中に取り入れているのである。Gは、何度も表現する言葉を変えて語った。これをFは、「G家のかいだんは全いんごはん食べているのに かいだんから足音がする」とかき、Rは「G家ぜーいんごはんたべてるのにかいだんにのぼってるおとがする」とかいた。内容はほぼ同じではあるが、文章は異なっていることから、FとRは、それぞれ自分の理解した話をもう一度紡ぎ直しかいているといえよう。一方、Gは自分の話す言葉がFとRによって記録されていくことに緊張感をもっているようである。話す者もかく者も真剣である。ここに相互性が見られる。

次に、Gは自分の名前をかいている。文字の先にある線描を見て「かわいい」と肯定的な発言をしている(2G)。しかし、本来の漢字を変形していることに「なに

3. 結果

ある一日の午前中観察した約70分間の連続した遊びを、場所ごとに1事例とし、時系列に並べ、全4事例とした。本研究において、子どもの「かく」遊びに着目し観察を行った結果、子どもの「かく」行為には、[1] 相互性が生起し [2] 身体表現と共に [3] 読み語り合い [4] 伝え公共化するという4つのありようが示唆された。

[1] 相互性が生起する「かく」

子どもたちの登園後、40分程度が経過した9:40から観察を始める。子どもたちは、登園後の身支度を終え、各自選んだ遊びを始めている。

製作コーナーにて女兒3人がL字型に座り（FとGが横に並び、Gと机の角を挟んでRが座っている）、おしゃべりしながら、自分のノート（FとRは、A4画用紙を4分の1に切り、短辺をホチキスで留めたノート。Gは、A4画用紙を半分に折り見開き1枚）に絵や文字を「かい」ている。ノートの表紙には、すでに知っている文字を使って「がっこうの七ふしぎ」とかかかれている。Fのノートには、「きょうざいしつのとけいがあわせてもあわせてもずれる きゅうこしゃのトイレ3ばんめ こひつにはむかしいじめでじさつした おんなのこのれいがでる（1ページ目）2かいの だんし トイレのよースケくん はなこさんがすきな人（2ページ目）」とかかかれている。Rのノートには、「きょう室のとけいは 合わせても合わせてもずれる きゅう校しゃのトイレの3番目の個室には むかしいじめでじさつした女の子のれいが出る（1ページ目）2かいの男子トイレには ようすけ君がでる 花子大好きな人（2ページ目）」とかかかれている（漢字・ひらがなの使用については原文の通り）。Gの見開きノートの左側には、絵がかかされている。

Gが語るお話をFとRがノートにかき取っていくところから観察が始まる。

事例1 9:40-9:50 七ふしぎ「階段に足音が」（保育室）

1G：私の身に起きたことなんだけど……G家（Gの姓）では、家族全員がご飯を食べているときに、誰も居ないのに階段に足音がするの。

2G：（自分の姓と名を漢字でかく。名の部首の「こころ」の線の先を丸くして絵のように形作る。かいた文字を見て）G家、かわいくしちゃった。かわいい。なにこれ～。

クローバー、かきます。ただのクローバーと思わないでよ。

3F：口がうまくないけど。3階のトイレの花子さんは、かわいいんだって。

4G：あとは、血をかくだけ。

5R：クローバーとカメレオン。

また内田（1990）は、子どもが遊びの中で文字をめぐるさまざまな活動に従事し、見よう見まねで自己流の「文字」を書くことを明らかにしている。この内田の遊びの中で文字を書くことに着目した横山ら（1998）は、幼児の「お手紙ごっこ」を調査し、人と人とのやりとりの中で文字を使用していることを示唆している。しかし、幼児期の「かく」こと全般における子どもの生態を明らかにした研究は、見当たらない。そこで、本研究では、横山らの示す人と人とのやりとり、つまり個々人の発達の側面からではなく、人と人との関わりの面から分析し考察する。

本研究では、ガイドラインである「幼稚園教育要領」の「文字など」という語を考慮し、日本語の文字種であるひらがな・カタカナ・漢字に加え、アルファベット・数字・記号・マーク・文字らしき絵、また線描や絵も含めて、子どもが「かく」対象とする。また、『日本国語大辞典（第4巻）』によると「書く」「描く」「画く」「欠く」は、「掻く」を語源としていることから、以降、これらをひっくるめて丸ごとの言葉として「かく」とひらがなで表すこととする。

本研究は、幼児期の「かく」こと全般にわたる生態をフィールドワークの中から明らかにしていこうとするものである。「生態」とは、生物が自然界に生活しているありさまのことであり、本研究では、子どもと子どもを取り巻く環境との相互関係のもとで、子どもがそのままに生活している生態の構造を探究することを目的とする。

2. 研究の方法

本研究では、2019年2月から3月にかけて、都内A幼稚園5歳児クラスを対象に全4回の参与観察を行った。時間は、9時半から降園までとし、保育室をはじめ、保健室、廊下、園庭、園庭から続く高台も観察場所とした。

対象児の日常生活における「かく」生態に焦点を当てるため、柴山（2006）のいう子どもの行動を統制せずに普段の状況にできるだけ近い状態で観察する「自然観察法」を用いた（p.32）。ここでは、子どもの身振りや表情、「かく」行為の前後の経緯も含めてメモし、フィールドノーツを作成する。そして、子どもの「かい」ている様子や子どもの「かい」た絵や文字等の資料は、個人が特定されないよう配慮した上でデジタルカメラにて撮影した。

フィールドノーツ及び子どもの絵や文字の資料をもとに、子どものありのままの「かく」生態を事例として抽出した。そして、柴山に従い、子どもの「かく」生態を他者とのやりとりや具体的な状況の中に位置づけ、子ども本人にとっての行動の意味を探る質的分析を行った（p.34）。

なお、本研究における調査は、お茶の水女子大学人文社会科学研究所の倫理審査を経て、承認を受けている。（2018年12月）。

論文

幼児期の「かく（描く・書く）」という遊びに関する研究

森 志津*

A Study on Children's Act of "KAKU (Drawing and Writing)"
in Early Childhood

Shizu MORI

1. 問題と目的

子どもが手を動かしてかく。誰かに教えられたわけでもなく、誰かに強制されたわけでもない。幼児期の子どもは文字も含む線を描き始める。本研究は、幼児が、周囲の大人や同輩と関わりながら遊びの中で、描画と文字の間を自由に行き来しながら「かく」という行為をどのように行っているのか、その生態を明らかにしようとするものである。

わが国では、正式な文字学習は就学と同時に始まる。文字は、「読む」「書く」「聞く」「話す」の言語活動のうち、「読む」「書く」という言語活動として捉えられる。村石・天野（1972）の調査によれば、ひらがなを全く読めない5歳児は1.1%に過ぎず、絵や文字を書いて遊んだり、日記を書いたりするなど、書く活動を活発に行っている例が報告されている。つまり、子どもは就学前から生活の中で文字の存在に気づき親しんでいることになる。

国のガイドラインである「幼稚園教育要領」（平成29年3月告示）を見ると、文字については、「言葉」の「ねらい」に「日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう」という一文が見られ、「内容の取り扱い」には、「日常生活の中で、文字などを使いながら思ったことや考えたことを伝える喜びや楽しさを味わい、文字に対する興味や関心をもつようにすること」とある。つまり、「文字など」で相手に「伝える」喜びや楽しさを味わい、「文字」に対する関心をもつようにすべきだということである。

ここで、文字の読み書きに着目すると、幼児が文字を「読む」ことの研究は、首藤（1975）がその習得過程を明らかにした他、ひらがなの読みの認知過程を明らかにした村田（1974）、柴崎（1987）の研究もある。一方、「書く」ことにおける研究では、天野（1986）が、かな文字を書く能力は、5歳児の11月で1字も書けない幼児は5.3%に過ぎず、21文字以上書ける幼児は56.7%を占めていることを示している。

*（もり しず）お茶の水女子大学大学院博士後期課程学生