

幼児期の樹木画における感情表現の発達

—— 5歳から6歳にかけての縦断データの検討 ——

A longitudinal study on depiction of emotions in preschoolers' tree drawings

古池若葉

Summary

This longitudinal study examined consistency and change in each preschooler's strategies of depiction of emotions between two drawing sessions, 1 year apart. Children (N=8) were asked to create a series of drawings depicting emotions (happy, sad, angry) in trees, and to report on their strategies at the age of 5 and 6. Reports were analyzed in relation to frequency of each strategy (facial expressions, gestures, image scheme, emotion-evoking situations, symbols, and other). The three major findings as follows. (1) Every child consistently reported on a particular strategy between both sessions. (2) They were familiar with one of three kinds of strategies (i.e., emotion-evoking situations, image scheme, or facial expressions). (3) It was suggested that some strategies derived from the former ones.

【問 題】

樹木画への心理学的アプローチといえば、わが国ではKoch (1952) のバウムテストがよく知られている。しかしながら、樹木画についてバウムテスト以外の観点からの研究も行われてきたことはあまり知られていない。阿部 (2006) は、日本における「バウムテスト」あるいは「樹木画テスト」という名称のあり方について考察している。阿部によれば、日本では樹木画テストは「バウムテスト」と呼ばれてきたが、海外の文献を見ると、日本語ならば樹木画テストと訳される方が適切であるという。また、樹木画は、樹木画「テスト」に関してのみ研究が行われてきたわけではない。樹木画研究の多様性については、Fernandez (2005) が、フランスおよび諸外国において発表された、樹木画に関する理論的、実証的な研究について、その概略を紹介している。Fernandezによれば、諸外国における樹木画研究は1930年から始まったとされるが、それらの研究の中には、樹木画テストそのものの研究のみならず、「年齢に伴う絵画的表現の発達」「感情表現」「子どもの認知の発達研究」といったテーマの研究も見られる (Fernandez, 2005)。本稿では、Fernandezの分類に基づけば上記3つのテーマに該当する樹木画研究の一領域として、「感情を表

す木を描く」という描画課題を用いた描画の産出に関する発達的な研究を概観し、筆者自身の縦断データに基づいた研究について報告する。

絵は、「1本の木が描かれている」といった情報を見る者に伝えるものであり、事物の再現的な表現 (representation) である。他方、それと同時に、「枯れ木である」といった再現的な内容や、「暗い色が使われている」「細い線で描かれている」といった形式的な性質を通して、悲しみの感情や弱々しさのような非視覚的な性質を表現することができる。すなわち、個物 (一定の場面における、個々の物) を表示し、再現的な性質を伝える一方、「楽しそうな感じ」や「リズム感」といった感性的な性質をも見る者に伝えるのだ (それらの性質は、再現的な性質と区別されて「表現性: expression」と呼ばれる)。

Winner (2006) は、描画と音楽領域における発達心理学的な研究に関するレビュー論文の中で、絵の知覚、産出のいずれに関する研究においても、再現的な表現に焦点を当てたものが多く、表現性を検討した研究は少ないことを指摘している。再現的な表現については、たとえば子どもに立方体や円筒形のモデルを写生させたときに産出される描画の発達過程を検討する研究が挙げられる。このような課題では、モデルの視覚的な像という客観的な指標に子どもの絵がいかに近づいていくのかという問題設定ができることから、分析がしやすいと考えられる。それに対して、絵のムードのような表現性については、その性質自体が明確に定義しがたく、また、そうした性質の表現方法には一意に決まるような「正解」があるわけではないために、分析上の困難さがつきまとうといえる。そのことが表現性に関する研究の少なさの背景となっているように思われる。しかしながら、ピカソがかつて「私はラファエルのように描くのが常であったが、子どものように描くことを学ぶのに一生を費やした」と述べているように、子どもの描画は表現性に富んでおり、子どもの描画活動を芸術活動の端緒と見なす立場から (たとえばHarvard's Project Zero)、表現性に関する感受性や産出の能力の発達に関する研究が行われてきた (Blank, Massey, Gardner, & Winner, 1984; Carothers & Gardner, 1979; Gardner, 1974; Wagner, Winner, Cicchetti, & Gardner, 1981; Winner, Rosenblatt, Windmueller, Davidson, & Gardner, 1986 など)。

描画における表現性の知覚と産出の発達に関する研究についてはWinner (2006) がレビューしている。それらの研究を概観すると、近年、芸術家の美術作品を刺激として用いた知覚研究が増加し、一定の成果を収めている一方 (たとえばCallaghan, 1997; Callaghan, 2000; Jolley & Thomas, 1994; Jolley & Thomas, 1995; Jolley, Zhi, & Thomas, 1998)、産出面に関する研究が乏しいことがわかる。しかしながら、子どもの実生活においては、絵を鑑賞するよりも、絵を描くことの方がむしろ身近であろう。子どもの描画における表現性はどのように発達するのだろうか。

表現性の産出面に関する先行研究の概観

Carothers & Gardner (1979) は、描画の理解課題と産出課題の実験を行っている。産出課題では、「うれしい」「悲しい」のそれぞれの感情を暗示する場面を描いた2枚の描画（空白部分があり、未完成）を見せ、各々の描画に合致するような「木」と「花」を、提示した描画の空白部分に描かせて絵を完成させた。その結果、12歳になるまで、子どもは表現的に適切な木を描き加えることができなかったという。これに対して Ives (1984) は、Carothers & Gardner (1979) の課題における「描画が暗示する感情を理解した上で、その感情に合った描画をする」という課題要請の難しさを指摘し、この問題点を改善した描画課題を実施している。4歳から20歳の被験者を対象に、感情（うれしい・悲しい・怒っている）や非視覚的な性質（静かな・うるさい・硬い）を表す「木」と「線」（何物も表象しないライン）を描かせた。産出された描画は、3つの表現方略、すなわち、「文字通りの表現」（e.g., 「悲しい木」に泣き顔を描く）、「抽象的な表現」（e.g., 「うるさい木」を大きく描く）、「内容的な表現」（e.g., 「うれしい木」を太陽の下に繁った実のなる木として描く）に基づいて分類された。その結果、加齢に伴い文字通りの表現がとられなくなること、また、4歳児でも抽象的な表現が可能だが、内容的な表現が一般的になるのは16歳以降であることが示された。この「うれしそうな木」と「悲しそうな木」を描かせる課題については、色によって表現性を表すことができるかどうかを検討した研究もなされている（Winston et al., 1995）。また、寺川（1990, 1991）は、Ives（1984）の研究は描き手の表現意図を考慮していないとし、感情（心理的気分）を表す「木」ほか3題材の描画を幼児に求め、幼児の描画における表現性の発達について描画中のプロトコルも含めて検討している。これらの研究は、感情等の表現性を描画において表す際の方略が発達的に変化することを示している点で興味深い。しかしながら、描画活動における描き手の認知過程が考慮されていないために、発達的变化が何によってもたらされているのかが不明である。

古池（1997）は、上記の問題点を指摘し、Ives（1984）や寺川（1990, 1991）が用いた描画課題について描き手の認知過程の観点から次のように考察している。すなわち、「うれしい木を描く」という課題は、描き手が「木」についての既有知識を、感情についての既有知識に基づいて操作するよう仕向けるものとして捉えられる。これらの知識操作のあり方の違いが描画におけるさまざまな表現方略をもたらすのである。また、題材や感情に関する知識が加齢に伴い精緻化されることから、知識操作の結果として表現方略の発達的变化がもたらされると考えられる。古池（1997）はこのような視点から、幼児と児童を対象に「うれしそうな（悲しそうな、怒っているみたいな）木を描く」という描画課題を実施し、表現方略についての描き手の言語報告と産出された描画を分析対象として、子どもがどのような表現方略をとるのかを明らかにし、その発達的な変化について検討した。その結果、それぞれ感情に関する知識を反映するような5つの表現方略

が見出された：（１）顔の表情、（２）ジェスチャー、（３）イメージスキーマ、（４）感情を喚起する状況、（５）象徴（表現方略の内容についてはTable 1参照）。加齢にともない「表情」方略をとる者が減少する一方、他の方略（ジェスチャーを除く）はいずれも増加傾向を示した。また、表現方略の組み合わせごとに出現頻度を調べた結果、（１）イメージのみ、（２）イメージ＋状況、（３）イメージ＋状況＋象徴の３つも組み合わせの比率が高かった。就学後は、いずれかの表現方略をとる者が急増した。就学前に多く見られた「イメージ」のみによる表現は、就学後は減少し、「イメージ」に「状況」や「象徴」を合わせた表現が加齢にともない増加した。表現方略の発達的变化については、感情に関する知識の発達的变化、すなわち感情を説明する際に重視するポイントが、（顔の表情のような）感情の表出的な側面から感情を引き起こす原因へと加齢に伴い移行するという観点から考察されている。

本研究の目的

上述したような描画産出に関する一連の発達的研究から、子どもの描画活動における表現性の発達過程の様相が明らかになってきた。しかしながら、これらはいずれも横断的な研究であることから、発達過程の一般的な枠組みは示されたが、表現方略間の移行や表現方略のレパートリーの増加が個々の子どもにおいてどのように生じるのか、また、そのような変化を押し進める要因が何であるのかについては明らかでない。また、個々の子どもの描画表現には、発達的に変化する側面と、時間を超えて個人内で一貫している側面とがある（Hartley, Somerville, Jensen, & Eliefja, 1982）と考えられることから、子どもによって用いやすい表現方略に個人差があることが推測される。古池（1997）は描画における感情表現の発達過程について横断的に明らかにしたが、さらに縦断的に発達過程を追跡し、個人内で一貫している側面と発達的に変化する側面の両面を吟味することにより、何がどのように発達するかについてよりミクロな視点から明らかにすることができよう。また、感情を描画において表現する際に、描き手は感情に関する知識や題材に関する知識を利用しながら描画表現を行うが、そのような知識操作の発達的な変化が描画発達の重要な要因の１つと考えられる。子どもがどのような知識を用いて描画活動を行っているかについては、描画に関する描き手の言語報告を分析することで明らかにすることができよう。そこで、本研究では、8名の幼児に先の描画課題を5歳、6歳の2時点で実施し、両時点での描画に関する描き手の言語報告を分析することにより、描画において感情表現をする際の個人内の一貫性および個人差と発達的变化の様相を検討することを目的とする。

【方 法】

被験児 幼稚園児8名：A（女児、CA5：4、6：5）、B（男児、CA5：0、6：0）、C（女児、CA5：6、6：6）、D（男児、CA5：7、6：7）、E（男児、CA5：1、6：2）、F（男児、CA5：3、

6：4)、G (女児、CA5：6、6：6)、H (男児、CA5：1、6：2) (括弧内は、2回の実験時の暦年齢)。本研究の被験児は、いずれも5歳のときに他の園児30名とともに後述する描画課題の被験児となっていた。この8名は、5歳時点で、感情表現を求める3つの描画課題のいずれにおいても何らかの表現方略を用いることが可能であった⁽¹⁾。したがって、表現方略の発達的な変化を縦断的に検討するのに適していると判断し、この8名を被験児として選択した。

課題と材料 描画課題ごとにA4判上質紙1枚と黒いマーカーを提示し、題材「木」について、うれしい、悲しい、怒っているの3つの感情の表現を描くように求めた。

手続き 被験児が5歳のときと6歳のときの2時点において、同一の描画課題を縦断的に実施した。課題は園内の一室で個別に行った。被験児には、まずウォーミングアップのために「何でも好きなものを描いてね。」という教示の下にマーカーと紙を渡し、自由に絵を描かせた。次に「木の絵を描いてね。」という教示を与え、木の絵を描かせた。でき上がった絵を回収した後で、今度は「うれしそうな木」「悲しそうな木」「怒っているみたいな木」をそれぞれ別の紙に描くように求めた。教示は以下の通りである。「今度描いてほしいのは『うれしそうな木』なの。○○ちゃんの絵をほかの人が見て『うれしそうだなあ』と思うような木の絵を描いてね。それが終わったら『悲しそうな木』、その次は『怒っているみたいな木』を描いてね。」いずれの絵もでき上がった後は回収し、前に描いた絵が見えない状況で描かせた。また、それぞれの絵を描き始める前に、描画課題の確認と他者が見てわかるようにという先の教示を繰り返した。また、それぞれの絵を描き終わるごとに、「何を描いたのかな？」と尋ねて絵を見ながら被験児に描き終わった絵の説明を求め、次に「どういうところがうれしそうかな？」と表現方略について尋ねた。また、描画に描かれた個物について不明な部分があれば合わせて尋ねた。なお、「うれしそうな木」「悲しそうな木」「怒っているみたいな木」の描画順序は被験者間でランダムであり、5歳、6歳の2時点での描画課題の順序は被験児ごとに原則として同一とした⁽²⁾。描画中の被験児の動作と発話についてはビデオ録画した。

【結果と考察】

上記の実験により、2種類のデータ、すなわち感情を表現する3枚の描画⁽³⁾と、それぞれの描画の表現方略についての言語報告が得られた。本稿では、描画活動における子どもの知識操作に焦点を当てることから、言語報告を主な分析対象とし、描画については補足的な資料として適宜使用することとする。各被験児が産出した描画をFigure 1～Figure 8に示す。また、それぞれの描画に関する言語報告は、古池（1997）が設定したカテゴリ（Table 1）に基づいて、被験児ごとに内容別に分類された（Table 2～Table 9）。表中の記述は被験児の発話の内容を簡潔にまとめたものである。なお、ある表現方略が描画において用いられていながら言語報告されない場合、あるいは逆に言語報告されていながら描画においては形象化されていない場合があった。

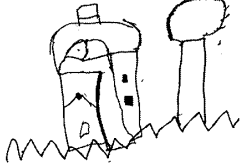

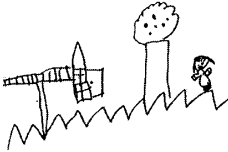


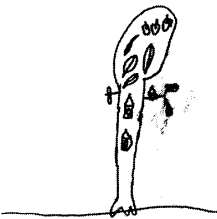

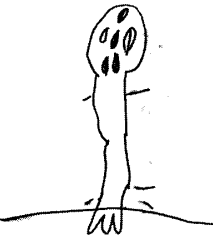
	木	Happy	Sad	Angry
5 歳 (5 : 4)				
6 歳 (6 : 5)				

Figure 1 産出された描画 (1) : A児 (H→A→S)

(注) 括弧内のH、S、Aは課題順序を示す

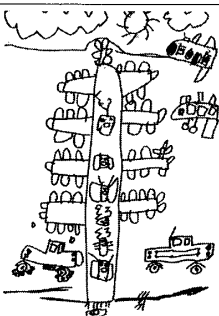
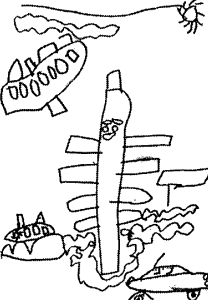
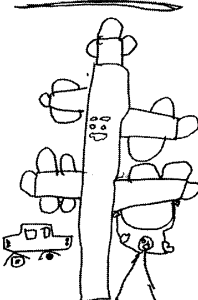
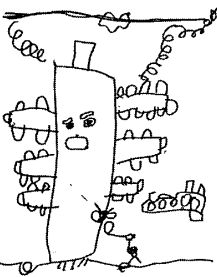




	木	Happy	Sad	Angry
5 歳 (5 : 0)				
6 歳 (6 : 0)				

Figure 2 産出された描画 (2) : B児 (A→S→H)

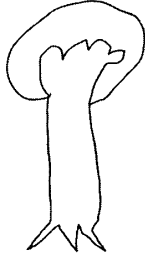



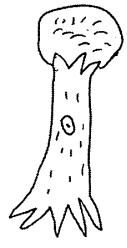

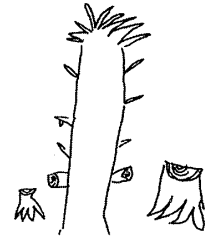
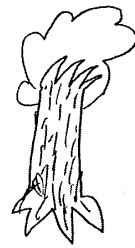
	木	Happy	Sad	Angry
5 歳 (5 : 6)				
6 歳 (6 : 6)				

Figure 3 産出された描画（3）：C児（H→A→S）

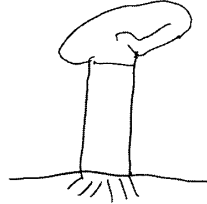
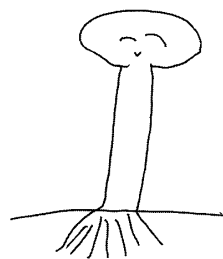
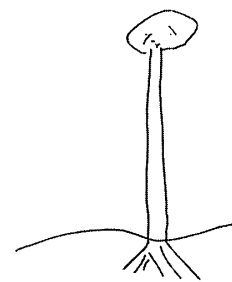
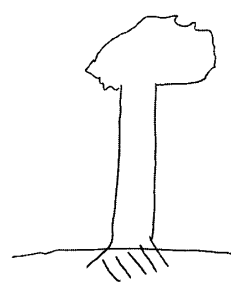
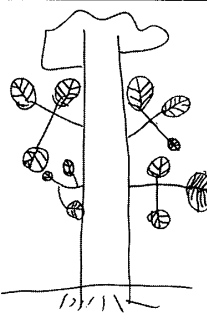
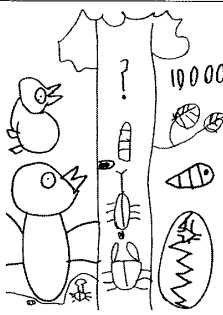
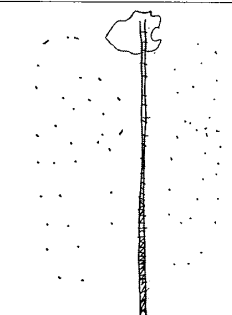
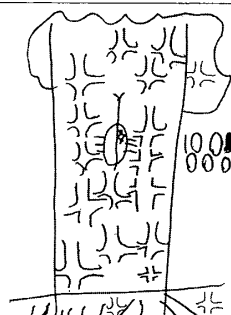
	木	Happy	Sad	Angry
5 歳 (5 : 7)				
6 歳 (6 : 7)				

Figure 4 産出された描画（4）：D児（A→H→S）


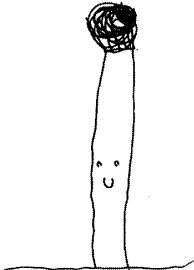
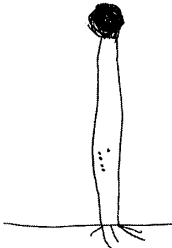
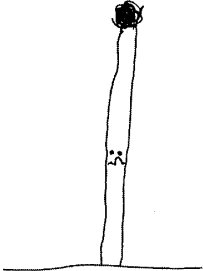




	木	Happy	Sad	Angry
5 歳 (5 : 1)				
6 歳 (6 : 2)				

Figure 5 産出された描画 (5) : E児 (5歳 S→A→H ; 6歳 H→S→A)









	木	Happy	Sad	Angry
5 歳 (5 : 3)				
6 歳 (6 : 4)				

Figure 6 産出された描画 (6) : F児 (A→H→S)

幼児期の樹木画における感情表現の発達









	木	Happy	Sad	Angry
5 歳 (5 : 6)				
6 歳 (6 : 6)				

Figure 7 産出された描画（7）：G児（H→A→S）

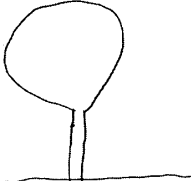

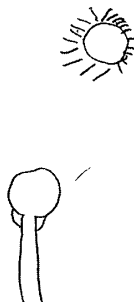

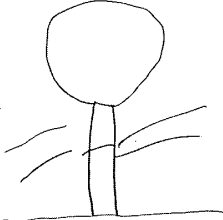
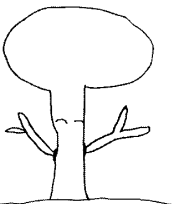
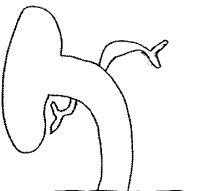
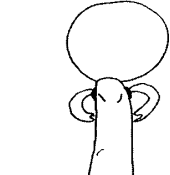
	木	Happy	Sad	Angry
5 歳 (5 : 1)				
6 歳 (6 : 2)				

Figure 8 産出された描画（8）：H児（H→S→A）

以下では表記の簡潔性を図るため、「感情喚起状況」については「状況」、「イメージスキーマ」については「イメージ」と適宜記すこととする。また、「うれしそうな木」「悲しそうな木」「怒っているみたいな木」のそれぞれの課題については、原則として「H課題」「S課題」「A課題」と記すこととする（それぞれ‘Happy’、‘Sad’、‘Angry’の頭文字をとった）。

Table 1 報告された表現方略の内容と報告例

カテゴリの内容		報告例 ^{a)}
顔の表情	木に描かれた顔についての言及。	「ニコニコしてる（目・口について）」(H) / 「涙でてる」(S) / 「目が三角」「歯をむいている」(A)
ジェスチャー	木の部分を人の身体部位に見立て（e.g., 枝＝腕）、木が感情を表すジェスチャーをしているとするもの。	「枝がバンザイしてる」(H) / 「（幹を胴に見立てて）木がフラットしてる」(S) / 「手（枝）でたたこうとしてる」(A)
イメージスキーマ	主に葉、幹、枝といった木の部分の様態（大きさ、形etc.）について言及しているもの。感情を因果的に説明するような様態（e.g., 「枝が折れている」）は、含まない。	「葉が多い」(H) — 「少ない」(S) / 「幹が太い」(H・A) — 「細い」(S) / 「葉がまるい」(H) — 「尖っている」(A) / 「葉が落ちている」(S) / 「枝が太い」(H・A) — 「細い」(S) / 「木が大きい」(H・A) — 「小さい」(S) / 「枝が尖っている」(A) / 「枝が上向き」(H・A) — 「下向き」(S)
感情を喚起する状況	木を主体としてとらえ、木の感情を引き起こす原因と考えられる状況について言及しているもの。	「人や動物が周りにいてにぎやか」(H) / 「きこりが木を切ろうとする（木が他者によって危害を被る）」(S・A) / 「周りの木や花が切られたり、踏みつけられたりする」(S・A) / 「雷にあたった」(S) / 「木が枯れた」(S) / 「枝が折れた」「幹が傷ついた」(S) / 「水をもらった」(H) / 「都会に生えてて空気が悪い」「周りにゴミが落ちている」(S・A)
象徴	個物が単にあるということだけに言及しているもの。個物の存在と感情とを因果的に説明する言及は、含まない。	「実」(H) / 「木に咲く花」(H) / 「太陽」(H) / 「雨」(S) / 「風・嵐」(S・A) / 「雷」(S・A) / 「竜巻」(S・A) / 「雪」(S) / 「遊び道具・飾り」(H)
その他	「わからない」とする回答や、意味内容が不明瞭なもの、上記の5つのカテゴリの内容のいずれにも該当せず、他に類似の報告が見られないもの。	「わからない」 / 「体が熱い」 / 「実がおいしくなっている」

a) 括弧内のH、S、Aは、当該の項目がいずれの感情を表現する課題で多く言及・描画化されたかを示す。

Table 2 表現方略の言語報告（1）：A児（H→A→S）

	5歳（5：4）	6歳（6：5）
顔の表情	（言及なし。）	（言及なし。）
ジェスチャー	（言及なし。）	（言及なし。）
イメージスキーマ	（言及なし。）	（言及なし。）
感情を喚起する状況	H ①木の巣穴にいる小さいリスを人が見て、可愛いと思う。 H ②木のそばにある遊び場でリスが遊ぶ。 H ③リンゴの木に住んでいるリスが、木についているポケットに落ちたリンゴを食べる。 S ①木の花が全部しぼんでしまった。 A ①人が木を好きで木に登りたいが、ハチの巣があるから登れずに怒って帰ってしまう。	H ①木の上にリンゴや葉があり、他の木よりたくさんさんの小鳥の巣もある。 S ①風が吹いて他の木よりたくさん葉が落ちてしまった。 A ①みんなに枝を折られた。 A ②カブトムシなどが幼虫のたまごを産んでくれなかった。
象徴	（言及なし。）	（言及なし。）
その他	（言及なし。）	（言及なし。）

（注）括弧内のH、S、Aは、課題順序を示す。

Table 3 表現方略の言語報告（2）：B児（A→S→H）

	5歳（5：0）	6歳（6：0）
顔の表情	（言及なし。）	S（顔について言及。） A（顔について言及。）
ジェスチャー	（言及なし。）	H（ジェスチャーについて言及。）
イメージスキーマ	（言及なし。）	H ①左側の枝が細くて短い一方、右側の枝が長く て少し太い。
感情を喚起する 状況	H ①木が海で泳いでいる。 H ②木が船を見て、かっこいいと思っている。 H ③木が飛行機を見て、かっこいいと思っている。 H ④空が高くていい天気だ。 S ①子どもがたき火のために枝を折ろうとしている。 S ②自動車が木を壊している。 A ①飛行機が木を壊しに来た。 A ②チョウが木にとまったり飛んだりする。	S ①枝が細い。 A ①幹がだんだん太くなる。 S ①木がひとりぼっちでいる。 S ①木がおじいさん。おばあさんが死んでひとり ぼっちになってしまった。
象 徴	（言及なし。）	H ①木に花が咲いている。 H ②木にウメの実がなっている。
その他	（言及なし。）	H ①ウメをおいしくしている。 A ①木が怒っているから花を咲かせない。

Table 4 表現方略の言語報告（3）：C児（H→A→S）

	5歳（5：6）	6歳（6：6）
顔の表情	（言及なし。）	（言及なし。）
ジェスチャー	（言及なし。）	（言及なし。）
イメージスキーマ	H ①枝がムクツとしている。 S ①木が小さい。 S ②根（のアウトライン）が小さいギザギザにな っている。 S ③樹冠が小さい。 A ①根がギザギザになっている。 H ①チョウがいる。	H ①幹にあまり点々が無い。 H ①枝がシュワーツとなっている。 S ①枝が細い。 S ①枝が下を向いている。 A ①樹冠（のアウトライン）がボワワーツとなっ ている。
感情を喚起する 状況		A ②枝と根の先端がブサツとなっている。 A ③根がふくらんでいる。 A ④幹の模様がバサバサツとしている。 S ①周りの木が切り倒されてしまった。 S ②葉がなくなってしまった。 S ③枝が切られてしまった。 S ④子どもに枝と間違えられて根を取られてしま った。 S ⑤虫も鳥もいなくなって寂しい。 A ①幹が折れている。
象 徴	（言及なし。）	H ①木に花が咲いている。
その他	（言及なし。）	A ①（幹の）おへんがまがっているみたい。

Table 5 表現方略の言語報告（４）：D児（A→H→S）


	5歳（５：７）	6歳（６：７）
顔の表情	H（顔について言及。） S（顔について言及。）	（言及なし。）
ジェスチャー	（言及なし。）	（言及なし。）
イメージスキーマ	H ①木が大きい。 S ①木が一番長い。 S ②木が一番細い。 S ③木が一番小さい。 A ①樹冠の「てっぺん」。（樹冠のアウトラインのギザギザ線を指すと思われる。）	H ①幹が太い。 S ①幹が細い。 A ①幹が太い。
感情を喚起する状況	（言及なし。）	H ①木の上や周りに虫や鳥がたくさんいる。 S ①幹にヒビが入っている。 S ②木が虫の行列に刺された。
象 徴	（言及なし。）	（言及なし。）
その他	H ①地面。（詳細は不明。） H ②根。（詳細は不明。） S ①幹。（詳細は不明。） A ①根。（詳細は不明。）	A ①怒りマーク（  ）がたくさんある。

Table 6 表現方略の言語報告（５）：E児（5歳 S→A→H；6歳 H→S→A）

	5歳（５：１）	6歳（６：２）
顔の表情	H（顔について言及。） S（顔について言及。） A（顔について言及。）	（言及なし。）
ジェスチャー	（言及なし。）	（言及なし。）
イメージスキーマ	H ①木が太い。 A ①木が大きい。	H ①樹冠がモコモコしている。 S ①木が小さい。 A ①樹冠が盛り上がっている。 A ②幹のアウトラインが斜めになっている。
感情を喚起する状況	H ①子どもだった木が、たくさんご飯を食べて大きくなった。	S ①葉が枯れて少なくなってしまった。
象 徴	（言及なし。）	（言及なし。）
その他	（言及なし。）	H ①「身体」（＝幹）が硬くて丈夫だ。 S ①「身体」（＝幹）が柔らかくなって、傷つきやすくなっている。

Table 7 表現方略の言語報告（６）：F児（A→H→S）

	5歳（５：３）	6歳（６：４）
顔の表情	（言及なし。）	（言及なし。）
ジェスチャー	（言及なし。）	A ①両手を上げているようなところ。
イメージスキーマ	H ①樹冠の葉。（樹冠のアウトラインを指すと思われる。） S ①樹冠の葉。（樹冠のアウトラインを指すと思われる。） A ①樹冠の葉。（樹冠のアウトラインを指すと思われる。）	H ①葉がたくさんついている。
感情を喚起する状況	（言及なし。）	S ①枯れた木だから、葉が少ししかない。
象 徴	（言及なし。）	（言及なし。）
その他	（言及なし。）	A ①樹冠。（詳細は不明。）

Table 8 表現方略の言語報告（7）：G児（H→A→S）

	5歳（5：6）	6歳（6：6）
顔の表情	（言及なし。）	（言及なし。）
ジェスチャー	（言及なし。）	（言及なし。）
イメージスキーマ	（言及なし。）	（言及なし。）
感情を喚起する状況	S ①誰も人がいなくて、木に登って遊んでくれない。	H ①子どもが遊びに来てくれた。 S ①誰も友だちが来ないから泣いてしまった。 S ②雨が降って誰も来ない。 A ①遊ぶ人が誰もいない。 A ②木や花が木の周りにいない。 A ③子どもの声などが聞こえなくて静かなのでつまらない。
象 徴	（言及なし。）	H ①木の実がなっている。 H ②木が（周りに咲く）花に包まれている。 S ①雨が降っている。
その他	H ①葉が枝にたくさんついている。 A ①葉が落ちている。 A ②木の根。（詳細は不明。）	A ①実がついていない。

Table 9 表現方略の言語報告（8）：H児（H→S→A）

	5歳（5：1）	6歳（6：2）
顔の表情	S（顔について言及。ただし形象化なし。） A（顔について言及。）	H（顔について言及。） A（顔について言及。）
ジェスチャー	（言及なし。）	H 枝がバンザイしているみたい。 S（枝について言及。詳細は不明。） A 怒っているときの手みたい。
イメージスキーマ	S ①木が小さい。	S ①幹が折れ曲がっている。 S ②樹冠がつぶれている。
感情を喚起する状況	（言及なし。）	（言及なし。）
象 徴	（言及なし。）	（言及なし。）
その他	H ①わからない。	（言及なし。）

5-6歳における個人内の一貫性と個人差の検討

感情を表す木を描くという描画課題において、描き手はTable 1に示したような表現方略のいずれかをとると考えられる。5歳、6歳を通して個人が一貫してとりやすい表現方略はあるのだろうか。また、そうした表現方略には個人差があるのだろうか。以上2点を検討するためには、5歳と6歳のそれぞれの時点において各被験児が各々の表現方略をとる度合いを指標化する必要がある。本研究では、言語報告を対象に次のような得点化を行った。すなわち、Table 2～Table 9の言語報告について、たとえば、ある被験児が5歳時点で「イメージ」に関する言語報告をH課題で1つでもしていれば1点とし、さらにS課題（またはA課題）でも1つ以上同じ表現方略に関する報告をしていれば1点加点するという形で、5歳と6歳のそれぞれの時点で各表現方略について報告される度合いを0～3点の範囲で得点化した。このような手続きによって表現方略ごとに得点化した

Table 10 言語報告の表現方略得点（1）：全体表

被験児		顔の表情	ヤジエスチ	スイメージ	状況感情喚起	象徴	その他
A	5歳	0	0	0	3	0	0
	6歳	0	0	0	3	0	0
	計	0	0	0	6	0	0
	差	0	0	0	0	0	0
B	5歳	0	0	0	3	0	0
	6歳	2	1	3	1	1	2
	計	2	1	3	4	1	2
	差	+2	+1	+3	-2	+1	+2
C	5歳	0	0	3	2	0	0
	6歳	0	0	3	1	1	1
	計	0	0	6	3	1	1
	差	0	0	0	-1	+1	+1
D	5歳	2	0	3	0	0	3
	6歳	0	0	3	2	0	1
	計	2	0	6	2	0	4
	差	-2	0	0	+2	0	-2
E	5歳	3	0	2	1	0	0
	6歳	0	0	3	1	0	2
	計	3	0	5	2	0	2
	差	-3	0	+1	0	0	+2
F	5歳	0	0	3	0	0	0
	6歳	0	1	1	1	0	1
	計	0	1	4	1	0	1
	差	0	+1	-2	+1	0	1
G	5歳	0	0	0	1	0	2
	6歳	0	0	0	3	2	1
	計	0	0	0	4	2	3
	差	0	0	0	+2	+2	-1
H	5歳	2	0	1	0	0	1
	6歳	2	3	1	0	0	0
	計	4	3	2	0	0	1
	差	0	+3	0	0	0	-1

（注）表中の「差」欄は、5歳から6歳にかけての得点の増減の値を示したものである。

ものがTable 10である。以下、この得点を「言語報告の表現方略得点」と呼ぶことにする。

第1の検討課題である、5歳、6歳を通して個人が一貫してとりやすい表現方略があるかどうかを探るために、次のような分析を行った。すなわち、ある被験児が5歳と6歳の両時点において特定の表現方略に言及する傾向が強いほど、5歳と6歳を合計したその表現方略得点は高くなる。そこで、Table 10における、それぞれの被験児の各表現方略の合計得点（5歳と6歳の得点を合計したもの）を得点の高い順に整理した（Table 11参照）。言語報告の各表現方略得点における5歳と6歳の合計得点の範囲は0～6点である。そこで、ここではある表現方略について過半数の課題で報告していればその表現方略に言及する傾向が強いと見なすこととし、4～6点を高得点域とした。Table 11より、Dを除く全ての被験児において、高得点域の表現方略は1つのみに絞られた。また、Dにおいて2番目に高得点である「その他」については、Table 5より、5歳で言語化が十分でないために「その他」に分類された報告が4分の3を占めることから、実質的には1つであるということができよう。したがって、8名全ての被験児において、5歳、6歳を通して個人が一貫して報告する傾向が強い表現方略があることが明らかになった。

次に、第2の検討課題である、一貫してとられやすい表現方略には個人差があるかという問題について検討した。Table 11における5-6歳の合計得点より、高得点域の表現方略は、「状況」「イメージ」「顔の表情」の3つに集約された⁽⁴⁾。それぞれの表現方略について報告することが多かった被験児は、「状況」がA児、B児、G児、「イメージ」がC児、D児、E児、F児、「顔の表情」がH児であった。したがって、5歳から6歳にかけては、言及されやすい表現方略が「状況」方略か「イメージ」方略かという個人差があり、また一貫して「顔の表情」方略を用いる者もいると

Table 11 言語報告の表現方略得点（2）：高得点順の整理表

	5歳	6歳	5-6歳（合計）
A	①状況（3点）	①状況（3点）	① <u>状況</u> （6点；3点→3点）
B	①状況（3点）	①スキーマ（3点） ②顔の表情（2点）、その他（2点） ③ジェスチャー（1点）、状況（1点）、 象徴（1点）	① <u>状況</u> （4点；3点→1点） ②イメージ（3点；0点→3点） ③顔の表情（2点；0点→2点）、そ その他（2点；0点→2点） ④ジェスチャー（1点；0点→1点）、 象徴（1点；0点→1点）
C	①イメージ（3点） ②状況（2点）	①イメージ（3点） ②状況（1点）、象徴（1点）、その 他（1点）	① <u>イメージ</u> （6点；3点→3点） ②状況（3点；2点→1点） ③象徴（1点；0点→1点）、その他 （1点；0点→1点）
D	①イメージ（3点）、その他（3点） ②顔の表情（2点）	①イメージ（3点） ②状況（2点） ③その他（1点）	① <u>イメージ</u> （6点；3点→3点） ② <u>その他</u> （4点；3点→1点） ③顔の表情（2点；2点→0点）、状 況（2点；0点→2点）
E	①表情（3点） ②イメージ（2点） ③状況（1点）	①イメージ（3点） ②その他（2点）、状況（1点）	① <u>イメージ</u> （5点；2点→3点） ②顔の表情（3点；3点→0点） ③状況（2点；1点→1点）、その他 （2点；0点→2点）
F	①イメージ（3点）	①ジェスチャー（1点）、イメージ （1点）、状況（1点）、その他（1点）	① <u>イメージ</u> （4点；3点→1点） ②ジェスチャー（1点；0点→1点）、 状況（1点；0点→1点）、その他 （1点；0点→1点）
G	①その他（2点） ②状況（1点）	①状況（3点） ②象徴（2点） ③その他（1点）	① <u>状況</u> （4点；1点→3点） ②その他（3点；2点→1点） ③象徴（2点；0点→2点）
H	①顔の表情（2点） ②イメージ（1点）、その他（1点）	①ジェスチャー（3点） ②顔の表情（2点） ③イメージ（1点）	① <u>顔の表情</u> （4点；2点→2点） ②ジェスチャー（3点；0点→3点） ③イメージ（2点；1点→1点） ④その他（1点；1点→0点）

（注）「感情喚起状況」は「状況」、「イメージスキーマ」は「イメージ」と記す。

①～④は合計得点の順位を示す。

最右欄の括弧内の最初の数値は5歳と6歳の合計得点。矢印の前後がそれぞれ5歳、6歳の得点。

下線部は高得点域（4～6点）の表現方略。

ということが明らかになった。以下、それぞれの表現方略に一貫して言及していた被験児を「状況タイプ」（3名）、「イメージ・タイプ」（4名）、「顔の表情タイプ」（1名）と呼ぶことにする。

表現方略タイプごとの発達的变化の検討

感情を表す木を描くという描画課題を用いた横断的な研究によれば、子どもの表現方略は幼児期から児童期にかけて発達的に変化する（古池，1997）。上述したとおり、本研究の被験児においては、5歳、6歳を通して個人が一貫して言及しやすい表現方略が見られたが、他方で発達的に変化していく面もあるものと考えられる。子どもは、得意な表現方略を保持しながら、新たな表現方略をどのように獲得していくのだろうか。ここでは、3つの表現方略タイプごとに、5-6歳間で報告された表現方略における発達的变化の様相について検討する。

Table 12 言語報告の表現方略得点（3）：タイプ別の整理表

被験児		顔の表情	ジャジェスチ	スキーマ	状況感情喚起	象徴	その他
状況タイプ							
A	5歳				3		
	6歳				3		
B	5歳				3		
	6歳	2	1	3	1	1	2
G	5歳				1		2
	6歳	2			3	2	1
イメージ・タイプ							
C	5歳			3	2		
	6歳			3	1	1	1
D	5歳	2		3			3
	6歳			3	2		1
E	5歳	3		2	1		
	6歳			3	1		2
F	5歳			3			
	6歳		1	1	1		1
顔の表情タイプ							
H	5歳	2		1			1
	6歳	2	3	1			

（注）空白の欄はその表現方略について言語報告がなかったことを示す。

太枠は5歳と6歳の両時点でのその表現方略について言語報告があったことを示す。

まず、各表現方略タイプの個々の被験児の発達的变化を視覚的に捉えやすくするために、Table 10の表現方略得点を表現方略タイプ別に整理した（Table 12参照）。以下では、表現方略タイプごとに、Table 12に基づいて各被験児の発達的变化の概要を簡潔に示した上で、その発達過程をより詳細に検討し考察を加える。

（a）状況タイプ

Table 12より、状況タイプに該当する3名（A児、B児、G児）の発達的变化の概要は次のとおりである。

A児 5歳、6歳の両時点のすべての課題で「状況」についてのみ報告していることから、「状況」について報告する傾向が一貫して強い。

B児 5歳では「状況」についてのみ報告していたが、6歳では「状況」が減少し、（「その他」も含めた）すべての方略について報告するようになった。

G児 5歳、6歳の両時点で「状況」と「その他」について報告していた。6歳で「状況」が増加し、「その他」が減少する一方、新たに「象徴」について報告するようになった。

以下ではこの3名の発達過程について考察する。まず、A児について。5歳、6歳の両時点で一貫して「状況」について報告する傾向が強く見られたのはA児のみであり、A児はこのタイプの典型

例といえる。しかしながら、A児の5歳、6歳の両時点での表現方略の言語報告（Table 2）、および産出された描画（Figure 1）を比較すると、次のことがいえる。すなわち、5歳時点の描画においては、主題である「木」以外にも、さまざまな個物（草むら、家、遊び場、人物）が描かれており、主題である木が家や遊び場の隣に、やや脇役的に描かれている。他方、6歳時点の描画においては、木が用紙の中央に大きく描かれ、家や遊び場などは描かれていない。言語報告においても、5歳時点では、木よりもむしろ木の周囲の動物や人物の感情を示すような状況が語られている（Table 2のH②、H③、A①参照）。それに対して、6歳時点では、感情の主体としての木に焦点を当てた状況について語っている（Table 2のA①参照）。以上をまとめれば、A児においては、「状況」の内容自体が5歳から6歳にかけて変化し、加齢に伴い主題である「木」により焦点化した「状況」について報告し、描画化するようになったといえる。

B児については、言語報告（Table 3）、および描画（Figure 2）を5歳、6歳の両時点間で比較すると、次のことがいえる。すなわち、5歳時点の描画においては木以外の個物（飛行機、船、自動車など）が数多く描かれていたのに対して、6歳時点の描画では木以外の個物は樹上の花や実を除いて描かれていない。また、5歳時点での言語報告の内容は、木を感情の主体と見なした状況について報告しているものの、「木が海で泳いでいる」（Table 3のH①）、「木が船を見てかっこいと思っている」（同H②）など、木の属性を逸脱したり、人間の状況設定をそのまま木に当てはめたような報告がなされている。それに対して、6歳時点での報告では、多少擬人的な比喩を用いながらも木の属性の範囲内での状況設定について報告するようになっている（Table 3のS①、S②参照）。この変化は、加齢に伴い主題である「木」により焦点化した「状況」について報告するようになるという先のA児における変化と共通している。他方、状況タイプの3名の描画（Figure 1、Figure 2、Figure 7）と言語報告（Table 2、Table 3、Table 8）を比較すると、B児の顕著な特徴として、加齢に伴い描画に描かれる個物の数が著しく減少していること（Figure 2参照）、報告される表現方略の種類が多様化し、6歳時点ではすべての表現方略に言及していること（Table 3参照）が挙げられる。このことは、加齢に伴い「木」のみに焦点化できるようになることで、「木」という題材に関する知識を最大限活用しながら表現方略を幅広く探索していたことを反映しているのかもしれない。（なお、B児の6歳時点における「象徴」への言及については、G児の考察において触れる。）

G児は、Table 8に見られるとおり、5歳時点では全体的な言語報告数自体が少ないが、6歳では報告数が増加し、その内容もより精緻化されていた。これらのことから、両時点の間に言語能力が大きく向上していることがうかがえる。「状況」についての報告が両時点間で増加していたのは（Table 12参照）、こうした言語能力の向上が一因と推測される。また、加齢に伴い「その他」が減少していることについても、言語能力が向上することで、表現方略についてより明確に説明できるようになり、報告が何らかの表現方略カテゴリに分類されやすくなったためと推測される。ま

た、G児は6歳時点で「象徴」について報告するようになっていた（Table 8のH①、H②、S①）。その内容を吟味すると、H②の「木が（周りに咲く）花に包まれている」については、周囲の「花」を（木の）「友だち」に見立てて考えれば、同じく6歳における「状況」のH①、S①、A①、A②、A③に見られるような「友達・仲間と一緒にいるとうれしい／一緒にいられないと悲しい」という視点との類似性が見出される。「象徴」についてはB児も6歳で報告しており（Table 3のH①、H②参照）、6歳の「状況」においても、G児と同じく仲間と一緒にいるか否かという状況を感じと関連づけた報告をしている（Table 3のS①、S②参照）。このB児の「象徴」に関する報告「木に花が咲いている」（H①）は、（樹上の）「花」を木の友達・仲間に見立てれば、先のG児と同じパターンと見なすことができよう。以上のことは、「状況」方略から「象徴」方略が派生する可能性、あるいは少なくとも「状況」方略と「象徴」方略が高い類縁性を持っていることを示唆している。「象徴」について報告したのは、他のタイプも含めた計8名の被験児のうち3名（B児、D児、G児）であり、そのうち2名が「状況タイプ」（B児、G児）であった。「状況タイプ」の3名のうち、5歳、6歳の両時点で「状況」のみに言及していたA児を除く2名が6歳で新たに「象徴」について報告したことになる。このことも、「状況」と「象徴」の関係性を示唆しているといえよう。

最後に、「状況タイプ」の3名に共通する特徴について1点補足したい。先行研究によれば、感情を表す木を描くという描画課題においては、就学前には「イメージ」のみで表現されることが多く、就学後は「イメージ」に「状況」や「象徴」を合わせた表現が増えると報告されている（古池，1997）。しかしながら、本研究の「状況タイプ」の被験児たちは、いずれも「イメージ」方略について報告する以前に「状況」方略について言及していた。このことから、一般的に子どもは「イメージ」方略を先に獲得するが、「状況」方略を先に獲得する子どももいることが明らかになった。

以上「状況タイプ」の3名の5歳から6歳にかけての発達的变化の様相を要約すると、次のとおりである。すなわち、5歳では木ではなく周囲の動物や人物の感情を示す状況や、人間の状況設定をそのまま当てはめた状況について報告されていたが、加齢に伴い「状況」の表現方略自体が、主題である「木」により焦点化した「状況」の表現へと洗練されていった。また、木への焦点化に伴い、「状況」への言及が減少し、代わりに多様な表現方略の探索が見られるケースもあった。さらに、6歳では新たに「象徴」方略について言及されるようになったが、この「象徴」方略と「状況」方略の間には類縁性が示唆された。また、状況タイプの被験児は、いずれも「イメージ」の報告よりも「状況」の報告の方が先行しており、表現方略の一般的な発達過程とは異なる子どもがいることが明らかになった。

（b）イメージ・タイプ

Table 12より、イメージ・タイプに該当する4名（C児、D児、E児、F児）の発達的变化の概

要は次のとおりである。

C児 5歳、6歳の両時点のすべての課題で「イメージ」について報告していることから、「イメージ」について報告する傾向が一貫して強い。「状況」についても両時点で報告しており、6歳で新たに「象徴」「その他」について報告するようになった。

D児 5歳、6歳の両時点のすべての課題で「イメージ」について報告していることから、「イメージ」について報告する傾向が一貫して強い。また、「状況」についても両時点のそれぞれ1課題で報告していた。他方、5歳で報告された「顔の表情」は6歳では描画・言語報告とともに見られなくなり、6歳で新たに「状況」について報告するようになった。

E児 5歳、6歳の両時点のそれぞれ過半数の課題で「イメージ」について報告していることから、「イメージ」について報告する傾向が一貫して強い。また、「状況」についても両時点のそれぞれ1課題で報告していた。他方、5歳で報告された「顔の表情」は6歳では描画・言語報告ともに見られなくなり、6歳で新たに「その他」について報告するようになった。

F児 5歳ではすべての課題で「イメージ」についてのみ報告していたが、6歳では「イメージ」が減少し、新たに「ジェスチャー」「状況」について報告するようになった。

以下ではこの4名の発達過程について考察する。イメージ・タイプにおいては、Table 12に示されているとおり、5歳、6歳の両時点で複数の表現方略が一貫して報告されたり（「イメージ」と「状況」または「その他」）、6歳時点である表現方略（「その他」）が全員に報告されていた。したがって、表現方略間の関係やある表現方略が報告されやすい背景について考慮することが必要である。そこで、考察は被験児ごとにではなく、表現方略ごとに行う。

まず、「イメージ」と「状況」について検討する。イメージ・タイプの被験児においては、4名中3名が5歳、6歳の両時点で一貫して「イメージ」について報告する傾向が強かった。また、「イメージ」についての報告が6歳で減少したF児については、Table 7より、5歳、6歳の両時点で全体的な報告数が少ない一方、Figure 6より、6歳の描画においても課題間で木の幹の太さや葉の多少を明確に描き分けていた。したがって、6歳では報告が減少したものの、一貫して「イメージ」方略を用いていると考えられる。また、C児とE児は、5歳と6歳の両時点において「状況」についても報告しており、さらにD児とF児も6歳で新たに「状況」について報告するようになっていた。したがって、4名全員が6歳までには「状況」について報告するようになった。以上より、イメージ・タイプの4名は、5歳から6歳にかけて一貫して「イメージ」方略について報告し、6歳までには「状況」方略についても新たに言及するようになっていた。このことは、加齢に伴い「イメージ」のみの表現よりも「イメージ」と「状況」を組み合わせた表現が増えていくという古池（1997）の報告と一致している。このような表現方略上の発達的变化がもたらされる背景は、本稿の「問題」で述べたとおり、感情に関する知識の発達的变化、すなわち加齢に伴い感情を説明する際に感情を引き起こす原因を重視するようになるためと推測される。

次に、「顔の表情」「ジェスチャー」について。5歳でD児とE児が報告していた「顔の表情」については、6歳では誰も報告しなくなっていた。この結果は、加齢に伴い「顔の表情」方略が減少するという古池（1997）の報告と一致している。「顔の表情」と同様、「ジェスチャー」についても6歳時点でF児が言及しているほかは報告されなかったが、先行研究でも「ジェスチャー」の発達的变化については明確な傾向が見出されておらず、ここでは事実の記述のみに留める。

また、「象徴」について報告していたのは、6歳時点でのC児のみであった。先に「(a) 状況タイプ」の考察において、「象徴」方略と「状況」方略の類縁性について指摘した。C児の「象徴」に関する報告は、「木に花が咲いている」(H①) というものであり (Table 4参照)、状況タイプのB児における「象徴」に関する報告 (Table 3のH①参照) と同じ内容である。また、B児と同じくC児も6歳の「状況」において、仲間と一緒にいるか否かという状況を感情と関連づけた報告をしている (Table 4のS①、S⑤参照)。したがって、C児においても「象徴」方略と「状況」方略の類縁性を示唆するパターンが見出された。

なお、「その他」については、D児が5歳、6歳の両時点で報告しており、また、他の3名 (C児、E児、F児) は6歳で新たに報告するようになっていた。両時点における「その他」の内容を吟味すると、5歳時点のD児 (Table 5のH①、H②、S①、A①)、および6歳時点のF児の報告 (Table 7のA①) は、説明が不明瞭なために「その他」に分類されていた。また、6歳時点のC児の報告 (Table 4のA①) は、独自性が高いために「その他」に分類されていた。他方、6歳時点のD児の報告 (Table 5のA①) は、感情を表す記号の使用に言及するものであり、マンガやアニメーション等における文化的な記号の使用として、恐らく就学後に増加するであろう表現方略のさがけと考えられる。また、同じく6歳時点のE児 (Table 6のH①、S①) は、いずれも身体の硬さ・柔らかさという非視覚的なイメージに関する報告だが、「硬い」「柔らかい」を描画の線でどう表現するかという、絵による表現の仕方の探索へと導きうる点で興味深い。

以上「イメージ・タイプ」の4名の5歳から6歳にかけての発達的变化の様相を要約すると、次のとおりである。すなわち、イメージ・タイプにおいては、加齢に伴い「イメージ」のみの表現よりも「イメージ」と「状況」を組み合わせた表現が増えていくという先行研究の報告と一致した発達過程が見られ、この変化は感情に関する知識の発達的变化に基づくものと推測された。「顔の表情」は6歳では言及されなくなり、先行研究と同様の傾向が示された。「象徴」方略については1名が言及しており、状況タイプの被験児と同様、「象徴」方略と「状況」方略の類縁性を示唆するパターンが見出された。また、その他の方略として、感情を表す文化的な記号に言及する者、非視覚的なイメージに言及する者もいた。後者については非視覚的なイメージを絵で表すための表現方法の探索を促す可能性が推測された。

(c) 顔の表情タイプ

Table 12 より、顔の表情タイプに該当する1名(H児)の発達的变化の概要は次のとおりである。

H児 5歳、6歳の両時点のそれぞれ過半数の課題で「顔の表情」について報告していることから、「顔の表情」について報告する傾向が一貫して強い。また、「イメージ」についても両時点で報告されている。5歳で報告された「その他」は6歳では見られなくなったが、新たに全ての課題で「ジェスチャー」について報告するようになった。

以下ではH児の発達過程について考察する。H児においては、5歳、6歳の両時点で一貫して「顔の表情」について言及されていた。一般的な傾向としては、加齢に伴い「顔の表情」方略は減少する(古池, 1997)ことから、H児においては、「顔の表情」方略を用いる傾向が特に強いと見なすことができる。また、6歳ですべての課題において「ジェスチャー」について言及しており、本研究の8名の被験児の中で「ジェスチャー」について言及する傾向が特に強い。「顔の表情」と「ジェスチャー」はともに感情の表出的な側面であることから、H児は感情に関する知識の中でも感情の表出的な側面に注目しやすく、それが描画表現に反映されている可能性が示唆された。また、H児は「イメージ」についても両時点で一貫して報告していた。Table 9とFigure 8よりその内容を吟味すると、6歳の言語報告S①「幹が折れ曲がっている」(Table 9参照)は、描画においては腕のような枝のついた木がうなだれているかのように描かれている。「うなだれる」というジェスチャーが「幹が折れ曲がり、下を向いている」というイメージ方略をもたらしめている可能性も考えられ、「ジェスチャー」方略と「イメージ」方略との類縁性が示唆された。

以上「顔の表情タイプ」の1名の5歳から6歳にかけての発達的变化の様相を要約すると、次のとおりである。「顔の表情タイプ」は、「顔の表情」とともに「ジェスチャー」方略に言及する傾向が強いことから、感情の表出的な側面に注目しやすいことが示唆された。また、「ジェスチャー」方略から「イメージ」方略がもたらされる可能性が示唆された。

【全体的考察】

本研究では、8名の幼児を対象に、「うれしそうな(etc.)」木を描くという描画課題5歳、6歳の2時点で実施し、表現方略に関する描き手の言語報告を分析することにより、描画において感情表現をする際の個人内の一貫性および個人差と発達的变化の様相を検討した。その結果、8名すべての被験児において、5歳、6歳を通して一貫して特定の表現方略について報告する傾向が強いことが示された。また、言及されやすい表現方略には個人差があり、状況タイプ、イメージ・タイプ、顔の表情タイプの3タイプが見られた。さらに、表現方略のタイプごとに発達的变化の様相を検討した結果、状況タイプにおいては、加齢に伴い「状況」の表現方略自体がより洗練されるようになった。また、状況タイプには6歳で「象徴」方略に言及する者が相対的に多く、「象徴」方略と「状況」方略間の類縁性が示唆された。イメージ・タイプにおいては、先行研究(古池,

1997)と同様、加齢に伴い「イメージ」のみの表現よりも「イメージ」と「状況」を組み合わせた表現が増えており、感情に関する知識の発達的变化に起因するものと推測された。他方、状況タイプの被験児においては、「イメージ」の報告よりも「状況」の報告の方が先行しており、表現方略の一般的な発達過程とは異なる子どもの存在も明らかになった。また、イメージ・タイプにおいては、感情を表す文化的な記号への言及や非視覚的なイメージへの言及も見られ、新たな表現方略の獲得への展開が示唆された。顔の表情タイプは、「ジェスチャー」方略にも言及する傾向が強く、感情の表出的な側面への注目しやすさに起因することが示唆された。また、「ジェスチャー」方略から「イメージ」方略がもたらされる可能性も示唆された。

描画における表現性の発達について検討しているこれまでの研究（たとえばIves, 1984; 古池, 1997）においては、加齢に伴い用いられる表現方略が変化することが横断的な検討により示されたが、さらに本研究において縦断的な検討を加えることにより、幼児期の子どもが用いる表現方略に、1年の間においても一貫して見られるような、軸となる方略があることが示された。古池（1997）は5歳から6歳にかけての描画における発達的变化について、加齢に伴い描画において「顔の表情」が減少し、「イメージ」が増加する一方、「状況」と「象徴」は就学前の出現頻度自体が少ないと報告している。本研究の「イメージ・タイプ」「顔の表情タイプ」については、5-6歳児が「イメージ」と「顔の表情」の両方略を用いやすいことから、そうした利用しやすい表現方略を軸としながら、子どもは徐々に表現方略を探索し、表現方略のレパートリーを増やしていくものと考えられる。また、出現頻度の少ない「状況」を軸に表現方略を増やしていく子どもも存在することが、本研究で示された。

しかしながら、本研究は表現方略に関する言語報告を分析対象としたものであり、産出された描画の分析に基づいた先行研究の報告とは単純に比較することはできない。今後は産出された描画についてもさらに分析を加えることで、本研究で示された発達の様相についての妥当性を検証したい。また、本研究においては「象徴」と「状況」の類縁性や、「ジェスチャー」と「イメージ」の類縁性が示唆された。特に前者については、「象徴」方略が「状況」方略から派生するという可能性が推測された。このことから、ある表現方略が他の表現方略の獲得の素地になるという仮説を提起することができよう。産出された描画と言語報告を分析対象として、描き手における1つ1つの報告間の関係を丁寧に吟味しながら、この仮説について検討していくことも今後の課題である。さらに、それぞれの子どもにとって軸となる表現方略に個人差が見られるのはなぜかという問題の解明も今後に残された。Gardner (1982) は、描画をはじめとする子どもの芸術活動において、「言語型」「視覚型」と呼ぶべき個人差があることを指摘している。本研究における「状況タイプ」は言語優位の「言語型」、「イメージ・タイプ」は視覚優位の「視覚型」であるかもしれない。子どもにおいて優位な認知能力が、軸となる表現方略を規定している可能性が示唆される。描画表現と他の認知変数との関係性についても今後検討する価値があるだろう。

引用文献

- 阿部恵一郎 (2006). 解題：樹木画テスト（あるいはバウムテスト）の研究史 フェルナンデス, L. 阿部恵一郎 (訳) (2006). 樹木画テストの読みかた—性格理解と解釈— 金剛出版 pp. 115-145.
- Blank, P., Massey, C., Gardner, H., & Winner, E. (1984). Perceiving what paintings express. In W. R. Crozier & A. J. Chapman (Eds.), *Cognitive processes in the perception of art*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers. pp. 127-143.
- Callaghan, T. C. (1997). Children's judgments of emotions portrayed in museum art. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 519-529.
- Callaghan, T. C., (2000). The role of context in preschoolers' judgments of emotion in art. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 465-474.
- Carothers, T., & Gardner, H. (1979). When children's drawings become art: The emergence of aesthetic production and perception. *Developmental Psychology*, 15, 570-580.
- Fernandez, L. (2005). *Le test de l'arbre: Un dessin pour comprendre et interpréter*. In Press Éditions.
(フェルナンデス, L. 阿部恵一郎 (訳) (2006). 樹木画テストの読みかた—性格理解と解釈— 金剛出版)
- Gardner, H. (1974). Metaphors and modalities: How children project polar adjectives onto diverse domains. *Child Development*, 45, 84-91.
- Gardner, H. (1982). *Art, mind, and brain*. New York: Basic Books.
(ガードナー, H. 仲瀬律久・森島 慧 (訳) (1991). 芸術、精神、そして頭脳 黎明書房)
- Hartley, J. L., Somerville, S. C., Jensen, D. V., & Elieffja, C. C. (1982). Abstraction of individual styles from the drawings of five-year-old children. *Child Development*, 53, 1193-1214.
- Ives, S. W. (1984). The development of expressivity in drawing. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 152-159.
- Jolley, R. P., & Thomas, G. V. (1994). The development of sensitivity to metaphorical expression of moods in abstract art. *Educational Psychology*, 14, 437-450.
- Jolley, R. P., & Thomas, G. V. (1995). Children's sensitivity to metaphorical expression of moods in line drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 335-346.
- Jolley, R. P., Zhi, C., & Thomas G. V. (1998). The development of understanding moods metaphorically expressed in pictures: a cross-cultural comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(2), 358-376.
- Koch, K. (1952). The tree test: *The tree-drawing test as an aid in psychodiagnosis*. 2nd ed. Bern u. Stuttgart: Hans Huber.
(コッホ, K. 林 勝造 (訳) (1970). バウムテスト—樹木画による人格診断法— 日本文化科学社)
- 古池若葉 (1997). 描画活動における感情表現の発達過程 教育心理学研究, 45, 367 - 377.
(Koike, W. (1997). A developmental study on depiction of emotions in children's drawings. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 45, 367-377.)
- 寺川志奈子 (1990). 幼児の描画における表現性の発達について 日本教育心理学会第32回総会発表論文集, 202.
(Terakawa, S.)
- 寺川志奈子 (1991). 幼児期の描画における形容語句の表現方略について—プロトコル分析から— 日本発達心理学会第2回大会発表論文集, 97.
(Terakawa, S.)
- Wagner, S., Winner, E., Cicchetti, D., & Gardner, H. (1981). "Metaphorical" mapping in human infants. *Child Development*, 52, 728-731.
- Winner, E., Rosenblatt, E., Windmueller, G., Davidson, L., & Gardner, H. (1986). Children's perception of "aesthetic" properties of the arts: Domain-specific or pan-artistic? *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 149-160.

- Winner, E. (2006). Development in the arts: Drawing and music. In D. Kuhn, & R. S. Siegler (Eds.) *Handbook of child psychology. 6th edition. vol.2 Cognition, perception, and language*. John Wiley & Sons. pp. 859-904.
- Winston, A. S., Kenyon, B., Stewardson, J., & Lepine, T. (1995). Children's sensitivity to expression of emotion in drawings. *Visual Arts Research*, 21(1), 1-14.

注

- (1) ただし、描画においては何らかの表現方略を用いているにもかかわらず、それが言語化されない場合もあった。
- (2) 被験児Eのみ、5歳、6歳の2時点での描画課題の順序が異なっていた。
- (3) 形容語のつかない「木」の描画は、感情を表す他の描画と比較するために描かせた。本稿ではこの描画については触れない。
- (4) D児の②その他(4点)については、先述したとおり、言語化が不十分な結果を反映していると考えられるので、ここでは除外する。