

京都教育大学

平成 19 年度 修士論文

幼児・児童における感情の表現の発達

—木の描画課題を用いて—

学校教育専攻 学校教育専修

久保 英里子

指導教員 水谷 宗行

幼児・児童における感情の表現の発達

—木の描画課題を用いて—

2008

久保 英里子

目 次

	頁
1. 歴史的概観	1
2. 問題と目的	6
3. 方法	9
4. 結果	15
5. 考察	33
6. 結論	46
7. 要約	49
8. 引用・参考文献	51

歴史的概観

子どもの描画は、描き手の持っている知識や情緒的側面についての豊かな情報を提供する。そのため、子どもの発達段階やパーソナリティを理解するのに、描画に関する研究が行われてきた。

絵は対象の表現であると同時に、描き手の心の表現でもある。描画の心理学研究は、19世紀末に始まったとされ、このような絵の表現の二重性が一方で「子どもがどのように対象を表現できるようになっていくのか」という研究と、他方で子どもの心や人格の投影として描画表現を利用しようとする研究の2つの流れを生み出した。前者の描画研究の多くは、子どもが三次元の物体を二次元の紙面上に変換する方法の発達過程に関心を向けており、もっぱら描画の再現的な表現を研究対象としてきた。例えば、子どもに取っ手のついたコップを取っ手が見えないように呈示し、それを描くように教示すると、5歳から7歳頃までの子どもの多くは、コップに見えないはずの取っ手をつけて描いた (Freeman & Janikoun, 1972)。このように、子どもは描画対象について知っていることを描き、実際には見えていない要素まで絵に表現する。このような子どもの描画特性を、Luquet (1927) は、「知っていること」を描く知的リアリズムの現れ

であるとし、見え通りに描く大人の視覚的リアリズムと区別している。また、Luquet は 8・9 歳以降に知的リアリズムから視覚的リアリズムに移行すると考えた。

この知的リアリズムについて、平井・竹中（1995）は子どもの描画を認知、構想、描画という 3 つ発達段階の過程と捉え、円筒形の描画課題を用いて研究している。その研究結果から、知的リアリズムの出現は、子どもが遠近画法的に対象を認知し、構想はできても、それを二次元上に表現する描画技能がまだ獲得されていないことによるものであると述べている。

しかし、1970 年代以降、芸術を認知的活動と捉え、描画の感性的な性質の感受性や産出能力についての研究が試みられるようになった。描かれているものを表現するという再現的な側面を超えて、描き手が表現しようとしている性質を見るものが理解するときに、その絵画は芸術的に機能するといえる。描画を芸術的なシンボルとして捉えるのであれば、描画の中に含まれる感性的な性質についての情報が重要になってくる。そこで、Ives（1984）は、感性的な性質を描き表す能力がどのように発達するのかについて検討している。

4 歳から 20 歳の被験者を対象に行った実験では、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・固い）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つの表現方法、①文字通りの表現（例、「悲しい木」に泣き顔を描く）、②抽象的な表現（例、「うるさい木」を大きく描く）、③内容的な表現（例、「うれしい木」を太陽の下に茂った実のなる木として描く）に分類された。その結果、加齢にともな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であるが、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。

これに対して、古池（1997）は、Ivesの実験について、描き手の認知過程が考慮されていなかったため、「文字通りの表現」から「抽象的な表現」、そして「内容的な表現」への変化が何によってもたらされるのかが不明であると問題を指摘している。そして、古池は、描画は事物の再現的な表現であると同時に感情や非視覚的な性質を表現していると述べている。古池の研究では、5、6、7、9、11歳の子どもを対象に、「うれしそうな・悲しそうな・怒っているみたいな木を描く」という描画課題を行い、描き手の言語報告と描画から感情の表現方法の発達的变化について検討している。その結果、木に顔を描くような即物的な表現方法から、イメージや状況、そして感情を象徴する方法へと発達していくことが明らかにされた。そして、特に、6歳から7歳にかけて発達の飛躍があるらしいことが示された。

ここで、感情を表す題材を描く際の描き手の認知過程とは、どのようなものなのだろうか。平井・竹中の研究で用いられた「対象として提示された円筒形を描く」という描画課題とは異なり、古池の研究で用いられた「うれしそうな木を描く」という描画課題では、描き手は、描くべきモデルを想像することが要求される。江尻(1994)は、「この世に存在しないX(人間、家)を描く」という課題を用いて、子どもの想像画の発達的变化について検討している。江尻は「想像画を描く」という描画活動を行うためには、まずこれから描く絵のイメージを構成するために、様々な既有知識を取り出して操作する「知識操作過程」とそれを実際の絵に表現する「表現過程」が必要であると述べている。江尻が提示した描き手の認知過程の観点から古池の課題を検討すると、「うれしそうな木を描く」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に仕向けたものとして捉えられる。そして、感情に関する多様な知識の中からどのような知識を適用するかによって、想像されるモデルやその描画表現も異なると考えられる。また、題材「木」についての知識や感情についての知識は、加齢とともに変化するので、年齢によって描画表現に適用されやすい知識にも違いがあらわれることが予想される。

また、三島・濱野(2003)は5歳から9歳の子どもを対象に古池

と同じ感情を表現する3つの描画課題を用いて、同じ「木」という題材を用いたバウムテストの観点から、木の絵自体の発達的な変化について考察している。この研究からは、「悲しそうな木」は木の大きさ、太さ、方向の次元で負の方向に変換されるが、「うれしそうな木」と「怒っているみたいな木」では、正の方向に変換されることが明らかにされた。つまり、木全体や木の部分（葉・幹・枝）の大きさ、量、太さ、形、方向を変換することで感情を表現することが示唆された。

問題と目的

古池（1997）は、知識操作過程（題材である「木」と感情について、既に持っている知識を分解、修正、統合するなどの一連の認知過程）に焦点を当て、子どもが絵を描くときに使う方法について、発達的に変化することを示している点で興味深い。また、三島・濱野（2003）は感情に関する知識を上昇イメージ、下降イメージというスキーマに変換し、「木」と組み合わせることによって感情を表現する方法について示している点で興味深い。しかし、両者の研究の描画材料は黒のペンだけを用いた1色の描画であった。Furth（1988）が「色がある感情や気分、あるいはある関係のトーンさえも象徴しうる。絵の中である特定の色を特定の場所に使うことは、人生におけるバランスやアンバランスを暗示しているかもしれない。色は心理的要素と身体的要素を示唆しうる。」と述べているように、感情は描画の中の色彩と関係があるのではないかと考えられる。よって、描画材料にクレパスや色鉛筆を用いて、描画に色をつけることで、新たな表現方法が生まれるのではないだろうか考える。子どもが感情に関して持っている知識を色のイメージに変換すると、描画においてどのように表現されるのか、興味深いところである。

また、描き手の感情の表現方法を捉えるために、産出された描画だけでなく、描き手がその描画についてどのような意味づけをしているのかを考慮する必要がある。例えば、1 本の木が描かれた描画について描き手が「ひとりぼっちの木」と意味づけても、描画のみからそれを理解することはできないからである。よって、描画をさせるだけでなく、産出された描画の表現方法についても描き手に尋ね、その言語報告をもとに表現方法を分類する必要がある。

感情を用いた先行研究では、喜び、悲しみ、怒りといった感情が取り上げられている (Blank et al., 1984; Ives, 1984)。また、これらの感情間の違いについては、3・4 歳児でもよく識別している (Stein & Levine, 1987; Trabasso, Stein & Johnson, 1981)。したがって、本研究でもこれら 3 つの感情を取り上げる。次に、描画の題材については、5・6 歳児を対象に「自分（描き手自身）」と「木」の 2 つの題材で感情を表現するように求めた結果、「自分」は主に顔の表情による表現方法が多い一方で、「木」はより多様な方法がみられた (古池, 1997)。また、「木」は基本的な構成要素（幹・枝・葉）が決まっていて、これに果実や花を付けたりなどの修正や操作がしやすく、バウムテストでも人格の投影として用いられている題材である。これらの理由により、本研究でも描画の題材として「木」を選択する。

以上の点を踏まえて、本研究では、感情を表現する3枚の描画課題を用い、子どもが描画においてうれしい、悲しい、怒っているの3つの感情を表現する方法について分析し、発達的に検討することを目的とする。また、3つの感情間による表現方法の違いや、色彩と感情の関係について検討する。

方 法

1. 実験日時、場所および状況

本実験は 2007 年 6 月から 7 月にわたって実施した。6 月 18 日、7 月 10 日に幼稚園の教室において実施した。実験場所に置かれた机に実験者と被験児が一对で向かい合って行った。周りには描画課題に取り組む幼児や、列に並んでいる幼児、話しをしたりなど自由に行動している幼児がいて静かではなかった。

また、6 月 28 日、7 月 13 日に市立小学校の各教室で実施した。実験場所には実験者と被験児と各学年の教師のみであった。1 年生においては描画課題後の質問は幼児と同様に個別で行った。教室の一室に置かれた長机に実験者と被験児が一对で向かい合って行った。実験者と被験児の 2 人でほぼ静かな環境であった。

2. 対象

本実験の対象者は幼稚園児(私立幼稚園児)50 名、小学生(市立小学生)100 名の計 150 名であった。幼稚園児は、年中児 24 名(男児 14 名、女児 10 名、年齢範囲 4 歳 3 か月～5 歳 2 か月、平均年齢＝4 歳 9 か月)、年長児 26 名(男児 12 名、女児 14 名、年齢範囲 5 歳 4 か月～6 歳 3 か月、平均年齢＝5 歳 10 か月)であった。そして、小学

生は 1 年生 24 名（男児 13 名、女児 11 名、年齢範囲 6 歳 3 か月～7 歳 2 か月、平均年齢＝6 歳 7 か月）、3 年生 38 名（男児 21 名、女児 17 名、年齢範囲 8 歳 3 か月～9 歳 2 か月、平均年齢＝8 歳 9 か月）、5 年生 38 名（男児 17 名、女児 21 名、年齢範囲 10 歳 4 か月～11 歳 3 か月、平均年齢＝10 歳 10 か月）であった。男児 77 名、女児 73 名で男女比はほぼ半々であった。

3. 課題と実験材料

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。子どもが感情を表現する描画の題材として「木」を用いた。木を描かせる描画法に樹木画とバウムテストがあるが、両者の特徴的な違いとして「教示」があげられる。バウムテストでは「実のなる木を描いてください。」と教示するが、本研究では実を描くかどうかは表現方法の分類において重要な視点となるので、実を描くことを教示しない樹木画を実施することにした。

また、描画材料として、幼稚園児は A4 判の画用紙とクレパスを使用し、小学生は A3 判の中質紙と色鉛筆を用いた。小学生に配布した A3 判の中質紙は、左半分の A4 判のスペースが絵を描くところで、右半分の A4 判のスペースは質問紙で構成されていた。描画材料が幼児と児童で異なる理由は、普段から園や学校で使用している使い慣れたものがよいと考えたからである。

4. 手続き

幼稚園児、小学生とも描画課題は集団実験で実施した。そのうち、幼稚園児と小学1年生においては描画課題後の言語報告を個別で行った。小学3年生と5年生において集団で行ったのは、質問に対して記述回答することが可能な年齢であると考えたためである。

各学年によって、実験方法が異なるため、以下、幼稚園児と小学生における手続きを、別々に記述する。

まず、幼稚園児については以下のように実験を行った。

<幼稚園での手続き>

実験は園内の一室で行った。始めは集団で、「木の絵を描いてね。」という教示のもとに画用紙を渡し、描かせた。そして、描いた子どもから順に実験者のもとに来るように教示した。そこでは机をはさんで実験者と子どもが向かい合い、椅子に座って話すかたちをとった。実験者は出来上がった絵を回収した後で、今度は「うれしそうな木」を別の画用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。〇〇ちゃんの絵を他の人が見て『うれしそうだなぁ』と思うような木の絵を描いてね。」そして、絵を描き終わると、また実験者のもとに来るように伝えた。子どもが来ると、実験者は「何を描いたのかな？」と尋ね、絵を見ながら子どもに描き終わった絵の説明を求めた。次に、「どう

いうところがうれしそうなのかな？」と表現方法について尋ねた。

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。

続いて、「悲しそうな木」、「怒っているみたいな木」についても、同様に、それぞれの絵を描かせた後、絵について質問し、言語報告を記録した。いずれの絵も出来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。

そして、最後に好きな絵を自由に描かせた。ただし、最後の描画課題は任意とした。子どもの疲れ具合や絵を描くことに対する好き嫌いなどの判断材料としてや、子どもが今描きたい絵を描いて、最後にすっきりした気持ちで実験課題を終えるために有意義な課題であると考えたからである。

続いて、小学生については以下のように実験を行った。

<小学校での手続き>

実験は、小学校の教室で一斉に行った。用紙を配布後、「木の絵を描いてください。」という教示のもとに木を描かせた。描いた絵を回収後、別の用紙を配り、以下のような教示を与えた。「今度、描いてほしいのは『うれしそうな木』です。自分がうれしそうだと思う木

を描いてください。例えば、『うれしそうな木』というのは、自分の描いた絵を見た人が『うれしそうだなぁ』と思うような木の絵です。自分の絵を見た人にうれしい感じが伝わるような木の絵を描いてください。」この教示の際、これは試験ではないが、周りの子の絵を見たり話したりせず、自分の思う「うれしそうな木」を自由に描くことを伝えた。また、どうしても質問がある場合は子どもに挙手してもらい、実験者が子どものところへ行行って、個別に対応した。

描いた後、1年生は用紙を回収した。3年生、5年生は用紙の右半分の質問に記述回答するように求めた。質問紙スペースは「どのような絵を描きましたか？」と、描いた絵の説明を求める質問と、「どのようなところがうれしそう（悲しそう、怒っているみたい）ですか？」と、表現方法について尋ねる2つの質問から構成されていた。

用紙を回収した後は、続いて、「悲しそうな木」、「怒っているみたいな木」についても、同様に、それぞれの絵を描かせた後、1年生は回収し、3年生と5年生については質問に対する記述回答を求めてから、回収した。幼児と同様に、最後に好きな絵を描くように教示し、この課題については任意とした。

また、1年生においては全ての描画課題終了後、個別で質問を行った。校内の一室に長机を設置し、実験者と子どもが向かい合った。質問時間は1人3分程度であった。実験者は「何を描いたのかな？」

と尋ね、絵を見ながら子どもに絵の説明を求めた。次に、「どういうところがうれしそう（悲しそう、怒っているみたい）なのかな？」と表現方法について尋ねた。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。そして、それらの言語報告を実験者が記録した。

結 果

本研究の分析対象は、感情を表現する3枚の描画と、それぞれの描画の表現方法についての言語報告である。個別実験下での言語反応が得られた描画は、年中児で50例（年中児の69.4%）、年長児で58例（年長児の74.4%）、1年生では100%であった。また、集団実験下で記述回答を求めた3年生と5年生においてはどちらも100%で言語報告が得られた。

最初に描かれた感情の形容詞句を付けない「木」の描画は、感情を表現させた描画と比較する際の判断基準として用いた。以下では、感情の形容詞句を付けない「木」の描画をN(Natural)課題、「うれしそうな木」、「悲しそうな木」、「怒っているみたいな木」の描画をそれぞれH(Happy: うれしい)課題、S(Sad: 悲しい)課題、A(Angry: 怒っている)課題とする。

1. 感情に基づく描画の表現について

木を題材とした絵の基本的な構成要素（以下、基本要素と記す）は、「幹、枝、葉のみが描写された木」であると考えられる。しかし、本研究の描画課題では、木に加えて他の個物（実、人間、動物など）を描いた者が多くみられた。そこで、産出された描画の概観を示す

ために、基本要素以外の個物を描いた者の人数を年齢・課題別に集計し、全体の人数で割った人数比をグラフ化し、図1に示した。また、基本要素以外の個物を描く傾向の強さが課題によって変化するかを検討するため、学年ごとに、各課題において基本要素以外の個物を描いた人数のクロス集計表についてカイ二乗検定を行った。その結果、年長児、3年生、5年生においては1%水準、1年生においては5%水準で、N課題と感情を表す3つの課題（H課題・S課題・A課題）の間で有意差がみられた（年長児： $\chi^2(3, 100)=59.65, p<.001$ ；1年生： $\chi^2(3, 96)=8.98, p<.05$ ；3年生： $\chi^2(3, 152)=48.25, p<.001$ ；5年生： $\chi^2(3, 152)=43.75, p<.001$ ）。

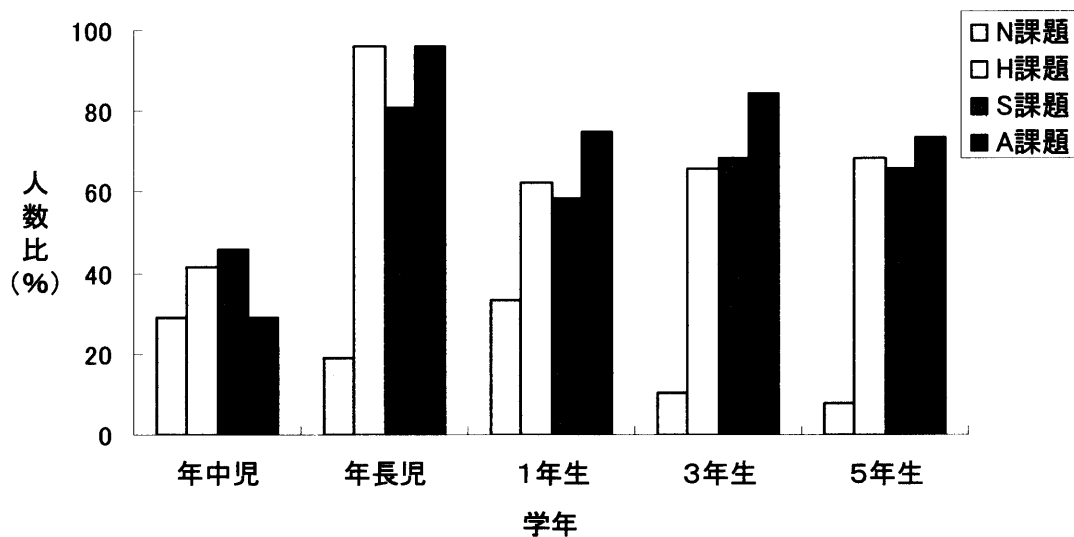


図1 基本要素以外の個物を含む描画の人数比

よって、年中児は課題に関係なく、基本要素以外の個物をあまり描かないが、年長児以降は感情の形容詞句を付けない木の描画を求めた N 課題に比べ、H 課題、S 課題、A 課題において基本要素以外の個物を多く描く傾向にあるといえる。

また、基本要素以外の個物を描く傾向の強さが発達的に変化するかを検討するため、課題ごとに、各学年において基本要素以外の個物を描いた人数のクロス集計表についてカイ二乗検定を行った。その結果、N 課題を除く 3 つの課題において、年中児と年長児、年長児と 1 年生の間に有意差がみられた (H 課題 : 年中児 < 年長児 $\chi^2(1, 49)=20.42, p<.001$; 年長児 > 1 年生 $\chi^2(1, 49)=11.48, p<.01$; S 課題 : 年中児 < 年長児 $\chi^2(1, 48)=7.05, p<.01$; 年長児 > 1 年生 $\chi^2(1, 49)=3.95, p<.05$; A 課題 : 年中児 < 年長児 $\chi^2(1, 46)=23.96, p<.001$; 年長児 > 1 年生 $\chi^2(1, 49)=7.12, p<.01$)。このことから、感情を表現する描画においては、年中児から年長児にかけて基本要素以外の個物を描く子どもが急増し、年長児から 1 年生にかけては減少する傾向にあるといえる。

2. 感情の表現方法の分類

次に子どもたちが描画において感情を表現する際に、どのような表現方法を用いるのかを検討するために、古池 (1997) の表現方法カテゴリーを基に、本実験で得られた言語報告を加え、感情の表現

方法のカテゴリー基準を決定する。その結果、①木を擬人化し、木がその感情になっている状態を、木自体に絵で表現したもの、②木がその感情になっている状態を、木の周りに表現したもの、③感情に関するイメージを抽象的に木の部分に表現したもの、そして④木がその感情になった原因を絵で表現したものの大きく4種類に分けることができた。さらに、1つ目を木に顔の表情をつけて表現しているもの（顔の表情）と木を擬人化しその動きを表現しているもの（ジェスチャー）に分けた。2つ目は感情を表すマークを用いて表現しているもの（マーク）と感情とは因果関係のない周りの個物で表現されているもの（象徴的な個物）とに分けた。3つ目は木の基本要素で抽象的に表現されているもの（木の様態）、色彩の使い方で表現しているもの（色の変化）に分けた。そして、最後の因果関係について表現されているものは「感情を喚起する状況」と名付けた。

なお、言語報告とあわせても実験者が表現方法を推測できない描画においては「その他」として分類した。「その他」と分類された描画は、年中児で5例（年中児の6.9%）、年長児で1例（年長児の1.3%）みられた。よって、（1）顔の表情、（2）ジェスチャー、（3）マーク、（4）象徴的な個物、（5）木の様態、（6）色の変化、（7）感情を喚起する状況、（8）その他の8つのカテゴリーに分類することができた。これらのカテゴリーによる分類基準は、表1の「カテゴ

リー内容」に示した。また、各表現方法に分類された言語報告例を表1に示した。さらに、各表現方法に分類された描画の例は図2に示した。これらの分類の信頼性を確認するため、実験者が分類に迷った描画を2割ほど抽出し、1名の大学院生に先の分類基準にしたがって分類を求め、不一致のあったものについては実験者が再検討し、分類を決定した。

表1 表現方法の分類内容と報告例

表現方法	カテゴリ内容	報告例
(1) 顔の表情	木に描いた顔によって表現しているもの。	目が笑っている(H) 泣いている(S) 目が上がっている(A)
(2) ジェスチャー	木を人にみたてたり、枝を手や腕にみたて、木が人間のように感情を表す動きやポーズをとっている。	バンザイしている(H)、楽しそうに踊っている(H) 手(枝)が下がっている(S) 腕(枝)をくんでいる(A)、追いかけている(A)
(3) マーク	感情を表すマークや記号が描かれている。	涙がでている(S) 怒りを表すマークがついている(A)
(4) 象徴的な個物	単にあるというだけの個物が描かれている。個物の存在と感情とに因果関係のあるものは含まない。	笑っている人がいる(H)、りんごがある(H) 雨(S)、雲(S)、雪(S) 雷(S・A)
(5) 木の様態	主に葉、幹、枝といった木の部分の様態(大きさ、量、形etc.)で表現している。	葉が多い(H)、木が大きい(H) 木が曲がっている(S)、葉がない(S)、木が枯れている(S) 葉の形がギザギザ(A)、木が燃えている(A)
(6) 色の変化	特定の色や色の変化で表現しているもの。	カラフル(H)、明るい色を使う(H) 葉を黄色や茶色で描く(S)、暗い色を使う(S)、赤色で描く(A)
(7) 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して考えられる状況が表現されている。	人が水やりをしている(H)、にぎやか(H) 雷で木が折れた(S)、雷で木が枯れた(S)、一人ぼっち(S) 人が落書きをしている(A)
(8) その他	回答がなく、指しから推測できなかった、不明瞭なもの。	

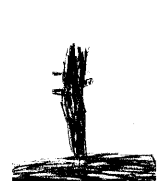
(1) 顔の表情			
(2) ジェスチャー			
(3) マーク			
(4) 象徴的な個物			
(5) 木の様態			
(6) 色の変化			
(7) 感情を喚起する状況			
	H 課題 (うれしい)	S 課題 (悲しい)	A 課題 (怒っている)

図2 各表現方法に分類した描画の例

3. 並列して用いる表現方法の数

表現方法を分類する際、ひとつの描画において異なる表現方法を複数用いる者がみられた。よって、学年や課題によって用いられる表現方法の数にどのような変化があるのかを検討するために、ひとつの描画に用いられている表現方法の数の平均値を学年・課題別に集計し、図3に示した。

学年と課題の効果を検討するために、各課題においてひとつの描画で用いられた表現方法の数について学年×課題の分散分析を行ったところ、学年の主効果 ($F(4, 252)=17.93, p<.001$)、課題の主効果 ($F(2, 278)=29.40, p<.001$) が有意で、学年×課題の交互作用が有意であった ($F(8, 278)=2.97, p<.01$)。下位検定の結果、学年に関しては、

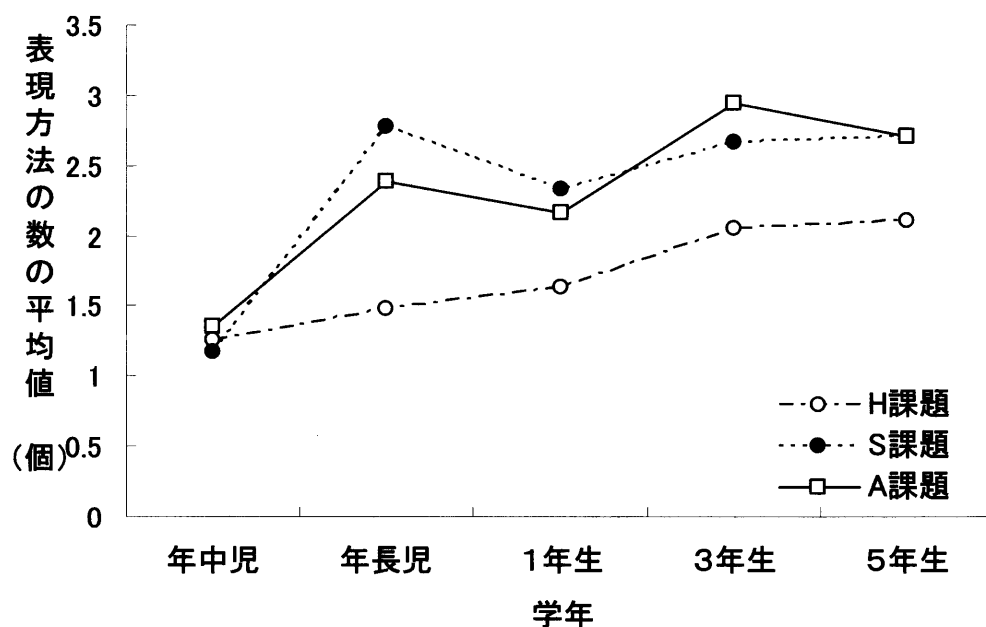


図3 学年別課題ごとの表現方法の数の平均値

3つの課題（H課題・S課題・A課題）全ての表現方法の数において年中児が小学3年生と5年生より有意に少なかった（ $p < .01$ ）。また、課題の効果に関しては、年長児・小学1年生・3年生においてS課題で用いる表現方法の数がH課題で用いる表現方法の数よりも有意に多く（ $p < .01$ ）、年長児・小学3年生においてはA課題で用いる表現方法の数もH課題で用いる表現方法の数よりも有意に多かった（ $p < .01$ ）。しかし、年中児と小学5年生では有意差はみられなかった。

4. 表現方法の発達的变化について

本研究では、うれしい、悲しい、怒っているの3つの感情を題材「木」に表現するように求め、描き手がとる表現方法を分析し、感情に関してどのような知識操作を行うのかを検討する。「うれしそうな木」、「悲しそうな木」、「怒っているみたいな木」の絵を描くためには、描き手は描く絵のイメージを構成しなければならない。そして、それを実際に絵として描きあらわす「表現過程」の前に、様々な既有知識を取り出して組み合わせを操作する「知識操作過程」が必要である。ここではその知識操作過程に焦点をあてて、子どもたちが感情の描画表現をどのように発達させていくか考えてみたい。

描き手が用いる表現方法を前述の8つのカテゴリーに分類した。その際、「うれしそうな木」として描かれた左右2本の枝が上に伸びている木の描画の言語報告において、「手が上がっている」と答えた

者の描画は「ジェスチャー」と分類される。しかし、言語報告はないものの「うれしそうな木」と「悲しそうな木」の描画と見比べた場合、「うれしそうな木」の方は枝が上がっていて、「悲しそうな木」の方は枝が下がっているのが明らかであった者の描画は「ジェスチャー」に分類するのかそれとも「木の様態」に分類するのか、これは本人が木を擬人化しているかどうかによる。よって、「ジェスチャー」の表現方法は得られた描画からだけでは判断するのが困難であると考え。また、「マーク」においては、H 課題ではこれに分類される例が見られず、出現頻度も低かった。これらの理由から、以下では、8つの表現方法カテゴリーの内、「ジェスチャー」と「マーク」、そして「その他」を除いた「顔の表情（顔）」、「象徴的な個物（個）」、「木の様態（様）」、「色の変化（色）」、「感情を喚起する状況（感）」の5つのカテゴリーについて検討する。

感情に関する知識は、加齢にともない変化すると考えられる。そこで、分類した5つのカテゴリーの表現方法と年齢との関係を調べるため、H 課題、S 課題、A 課題において各表現方法を用いた人数を合計し、全体の人数で割った人数比を各学年ごとにまとめたグラフを図4に示した。年齢による各表現方法の発達的变化をみるために、各表現方法ごとにカイ二乗検定を行った結果、5つ全ての表現方法において、学年間で有意差がみられた。まず、「顔の表情」の表現方

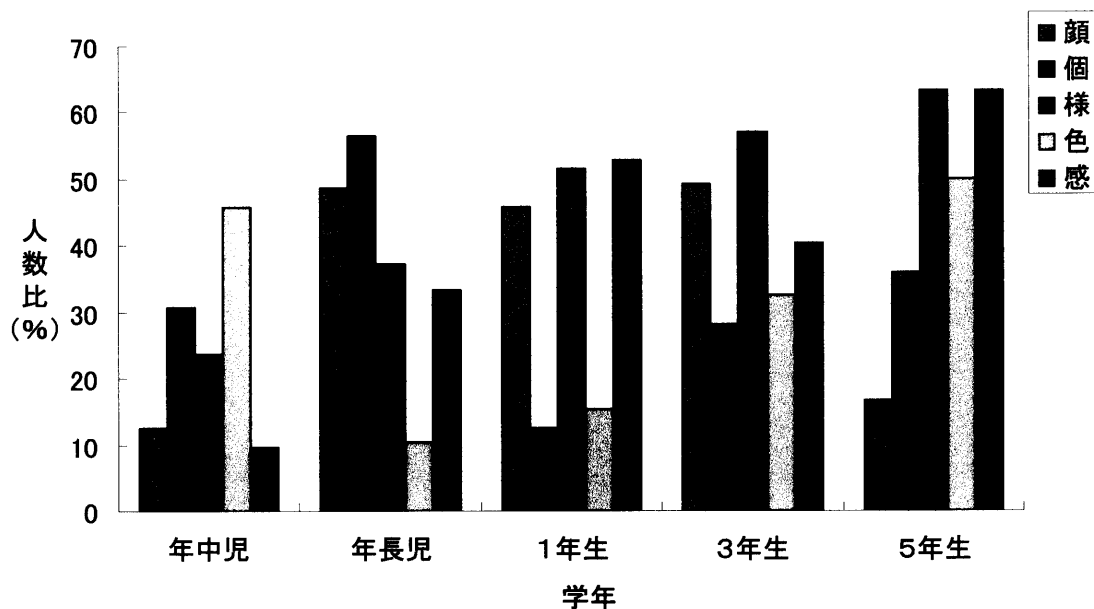


図4 3つの感情課題における各表現方法の合計人数比

法において、年中児と年長児、3年生と5年生の間で1%水準で有意差がみられた（年中児＜年長児： $\chi^2(1, 144)=21.02, p<.001$ ；3年生＞5年生： $\chi^2(1, 228)=27.20, p<.001$ ）。つまり、「顔の表情」の表現方法を使った子どもは年中児から年長児にかけて増加し、小学3年生から5年生にかけて減少するといえる。

また、「顔の表情」の表現方法とは逆の傾向がみられたのは、「色の変化」である。「色の変化」の表現方法においては、年中児と年長児、1年生と3年生、3年生と5年生の間で1%水準で有意差がみられた（年中児＞年長児： $\chi^2(1, 144)=26.57, p<.001$ ；1年生＜3年生： $\chi^2(1, 186)=6.80, p<.01$ ；3年生＜5年生： $\chi^2(1, 228)=7.24, p<.01$ ）。よって、「色の変化」の表現方法を使った子

どもは年中児から年長児にかけて減少し、小学1年生から3年生にかけて増加し、5年生でまた増えるといえる。

「象徴的な個物」の表現方法においては年中児と年長児、年長児と1年生、1年生と5年生、年長児と5年生間で1%水準で有意差がみられた（年中児<年長児： $\chi^2(1, 144)=8.53, p<.01$ ；年長児>1年生： $\chi^2(1, 149)=32.36, p<.001$ ；1年生<5年生： $\chi^2(1, 186)=12.36, p<.001$ ；年長児>5年生： $\chi^2(1, 191)=8.35, p<.01$ ）。よって、「象徴的な個物」の表現方法は年中児から年長児にかけて増加し、年長児が最も多く用いるが、小学1年生になると減少し、3年生、5年生でまた増加するといえる。

そして、「木の様態」の表現方法は、年中児と1年生、年長児と3年生間で1%水準で有意差がみられた（年中児<1年生： $\chi^2(1, 139)=9.89, p<.01$ ；年長児<3年生： $\chi^2(1, 191)=6.89, p<.01$ ）。

「感情を喚起する状況」の表現方法は、年中児と年長児、年長児と1年生、3年生と5年生間で有意差がみられた（年中児<年長児： $\chi^2(1, 144)=11.03, p<.01$ ；年長児<1年生： $\chi^2(1, 149)=5.49, p<.05$ ；3年生<5年生： $\chi^2(1, 228)=11.487, p<.01$ ）。よって、「木の様態」と「感情を喚起する状況」の表現方法は学年が上がるにつれて増加する傾向が強いといえる。

5. 3つの感情間での表現方法の違い

また、「顔の表情（顔）」、「象徴的な個物（個）」、「木の様態（様）」、「色の変化（色）」、「感情を喚起する状況（感）」の5つのカテゴリーに分類した表現方法が3つの感情（うれしい、悲しい、怒っている）の間で違いがあるのか検討するために、全学年において表現方法の人数を合計し、全体の人数で割った人数比を各課題ごとにまとめたグラフを図5に示した。

各課題による表現方法の違いをみるために、各表現方法ごとにカイ二乗検定を行った結果、「色の変化」を除く4つ全ての表現方法において、課題間で有意差がみられた。まず、「顔の表情」の表現方法において、H課題とS課題、S課題とA課題の間で有意差がみられた

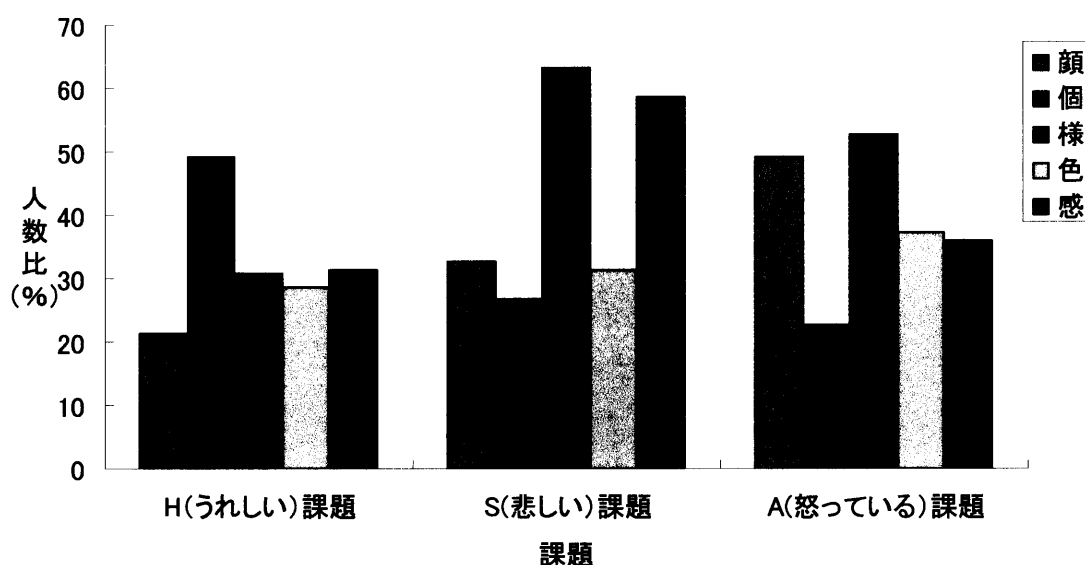


図5 3つの感情間における全学年の各表現方法の合計人数比

(H 課題 < S 課題 : $\chi^2(1, 298)=4.59, p<.05$; S 課題 < A 課題 : $\chi^2(1, 296)=9.89, p<.01$)。つまり、「顔の表情」の表現方法を使った子どもは H 課題で最も少なく、S 課題では少し増加し、A 課題において一番多くなるといえる。

また、「象徴的な個物」の表現方法においては H 課題で最も多く用いられた (H 課題 > S 課題 : $\chi^2(1, 298)=17.17, p<.001$; H 課題 > A 課題 : $\chi^2(1, 294)=22.57, p<.001$)。それとは逆に、「木の様態」の表現方法は、H 課題で最も少なかった (H 課題 < S 課題 : $\chi^2(1, 298)=31.09, p<.001$; H 課題 < A 課題 : $\chi^2(1, 294)=15.95, p<.001$)。

そして、「感情を喚起する状況」の表現方法は、S 課題で最も多く用いられた (H 課題 < S 課題 : $\chi^2(1, 298)=21.77, p<.001$; S 課題 > A 課題 : $\chi^2(1, 296)=13.93, p<.001$)。

6. 「色の変化」の表現方法の色彩分析

「色の変化」の表現方法は 3 つの感情間によって有意差がみられなかった。しかし、年中児と小学 3 年生・5 年生で「色の変化」による表現方法を用いる子どもが多くみられたので、言語報告も含めて、色の変化の内容について詳しく分析する。「木の葉の部分に〇〇色を使った。」という言語報告や課題間で色の変化がみられたものについてはこの表現に分類した。よって、言語報告や描画で使われた色について、各課題ごとに合計人数を集計し、各課題間でカイ二乗

検定を行った結果、有意差がみられた色についてグラフ化したものを図6に示した。各課題間で有意差がみられたカラフル、ピンク、青・水色、茶色、赤色、なしの6つの色の種類を示した。また、「カラフル」と分類したものは特定の部分において、色を一色ではなく何色も使っているものや「虹色にした、楽しい色・明るい色を使った。」という言語報告を得た描画を含む。そして、「なし」という分類は他の課題の描画と見比べたときに、その課題の描画においてだけ、幹や枝や葉の色が塗られていず白抜きになっているもの、「色を塗らなかった。」という言語報告を得た描画を含む。

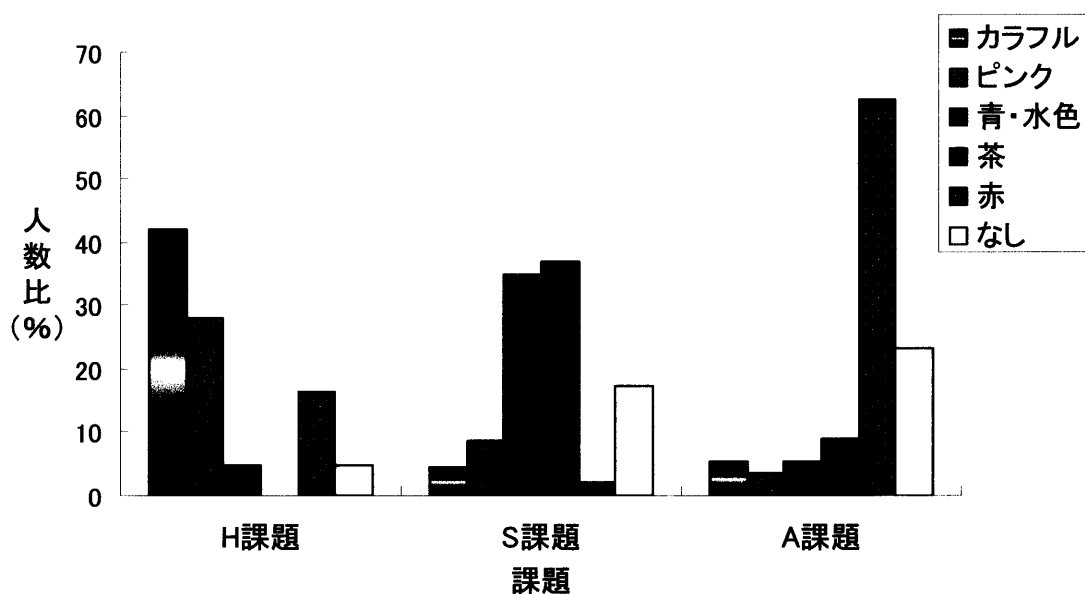


図6 3つの課題における各色を用いた人数比

「カラフル」と「ピンク」においては、H 課題と S 課題、H 課題と A 課題の間で有意差がみられた（「カラフル」H 課題 > S 課題： $\chi^2(1, 89)=17.95, p<.001$ ；H 課題 > A 課題： $\chi^2(1, 99)=19.39, p<.001$ 、
「ピンク」H 課題 > S 課題： $\chi^2(1, 89)=5.56, p<.05$ ；H 課題 > A 課題： $\chi^2(1, 99)=11.86, p<.01$ ）。よって、「カラフル」と「ピンク」は S 課題や A 課題に比べ、H 課題で多く使われるといえる。

また、「青・水色」と「茶色」においては H 課題と S 課題、S 課題と A 課題の間で有意差がみられた（「青・水色」H 課題 < S 課題： $\chi^2(1, 89)=12.51, p<.001$ ；S 課題 > A 課題： $\chi^2(1, 102)=14.43, p<.001$ 、
「茶色」H 課題 < S 課題： $\chi^2(1, 89)=19.64, p<.001$ ；S 課題 > A 課題： $\chi^2(1, 102)=11.73, p<.01$ ）。よって、「青・水色」と「茶色」は H 課題や A 課題に比べ、S 課題で多く使われるといえる。

「赤色」においては、H 課題と A 課題、H 課題と A 課題の間で有意差がみられた（H 課題 < A 課題： $\chi^2(1, 99)=21.27, p<.001$ ；H 課題 < A 課題： $\chi^2(1, 102)=40.25, p<.001$ ）。よって、「赤色」は H 課題や S 課題に比べ、A 課題で多く使われるといえる。最後に「なし」の白抜きにおいては H 課題と S 課題、H 課題と A 課題の間で有意差がみられた（H 課題 < S 課題： $\chi^2(1, 89)=4.53, p<.05$ ；H 課題 < A 課題： $\chi^2(1, 99)=13.45, p<.001$ ）。よって、「なし」の白抜きは H 課題に比べ、S 課題や A 課題で多く使われるといえる。

7. 年齢による色彩の使い方の違い

図6の結果から、年齢による色彩の使い方によどのような発達的变化があるのかを調べるため、各色を用いた人数を各学年ごとに分けて計算した。しかし、年長児、小学1年生において「色の変化」の表現方法を使う子どもが少なかったため、データとして用いるのは困難であった。よって、年齢を幼児と児童の2つに分けて分析することにした。幼児は年中児と年長児を合わせたもの、児童は小学1年生と3年生、5年生を合わせたものとする。そして、各課題において各色を使った人数のクロス集計表についてカイ二乗検定を行った結果、幼児と児童間で有意差がみられた色について、人数比をグラフ化した。H課題における幼児・児童の人数比を図7に示した。同様に、S課題における幼児・児童の人数比を図8に、A課題における幼児・児童の人数比を図9に示した。

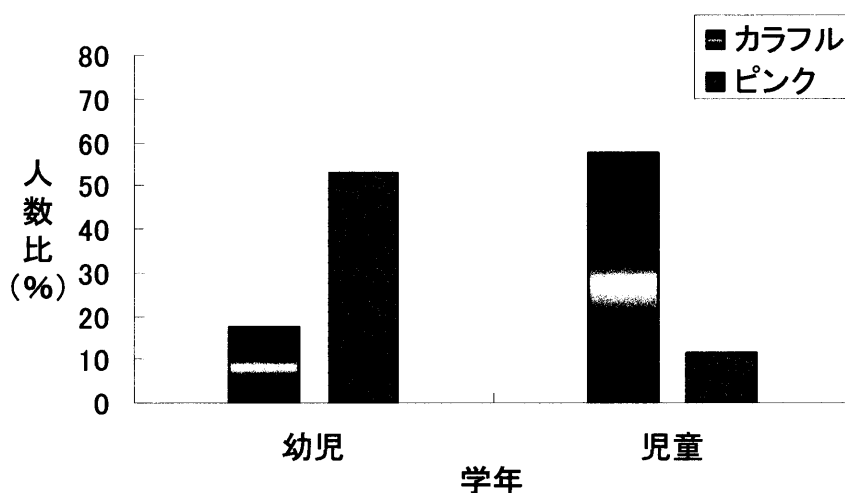


図7 H課題において幼児・児童の各色を用いた人数比

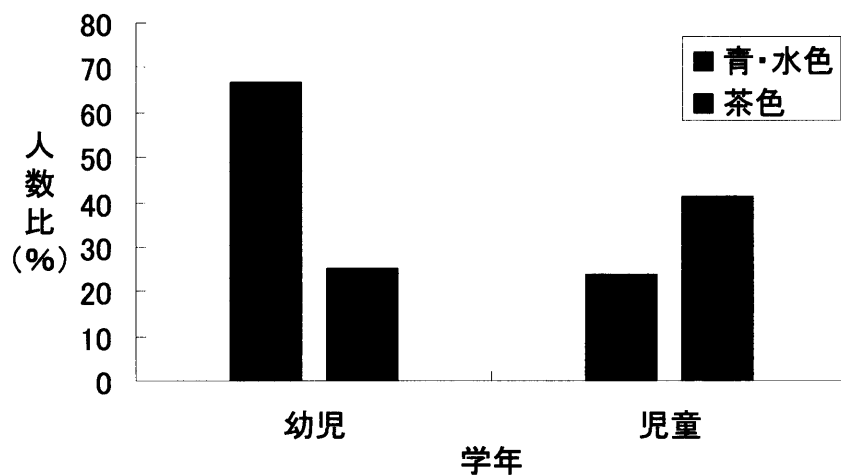


図8 S課題において幼児・児童の各色を用いた人数比

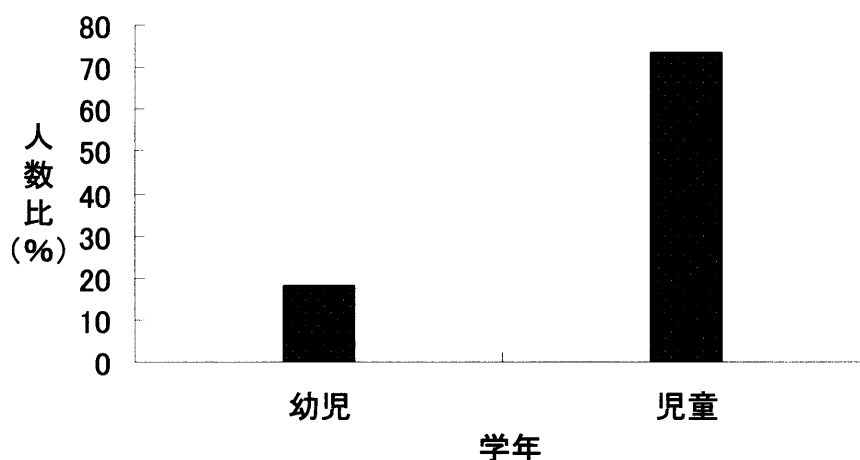


図9 A課題において幼児・児童の赤色を用いた人数比

H 課題で幼児と児童間で有意差がみられた色は「カラフル」と「ピンク」であった（「カラフル」幼児＜児童： $\chi^2(1, 43)=6.77, p<.01$ ；「ピンク」幼児＞児童： $\chi^2(1, 43)=8.76, p<.01$ ）。H 課題では、幼児に比べ児童で「カラフル」が多く、逆に「ピンク」が児童に比べて幼児に多いといえる。また、S 課題では「青・水色」において1%水準で児童より幼児が有意に多かった（ $\chi^2(1, 46)=7.28, p<.01$ ）。図

7 のグラフからは「茶色」を見ると、幼児の人数比が 25%、児童の人数比が 41.2% で児童の方に多く用いられるが、有意差はみられなかった。そして、A 課題では「赤色」において 1 % 水準で幼児より児童が有意に多かった ($\chi^2(1, 56) = 11.47, p < .01$)。

考 察

本研究では、「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、子どもが描画においてうれしい、悲しい、怒っているの3つの感情を表現する方法について分析し、発達的に検討することを目的とする。また、3つの感情間による表現方法の違いや、色彩と感情の関係について検討する。

本研究の分析対象は、形容詞句のつかない木を描くように求めた描画と感情を表現する3枚の描画、そしてそれぞれの描画の表現方法についての言語報告であった。言語反応が、年中児と年長児で7割ほどであったため、幼児段階ではどのようなところに感情を表現したのかという質問に対して明確に答える、言語報告が難しいことが示唆された。その結果、産出された描画においては、年中児で5例、年長児で1例、表現方法を推測できず不明と判断することになった描画がみられたと考える。

1. 感情に基づく描画の表現

基本要素（幹、枝、葉）以外の個物を描く傾向の強さが課題によって変化するのかを検討するため、基本要素以外の個物を描いた者の割合を年齢・課題別に調べた。年中児を除く4学年全てにおいて

は、感情の形容詞句を付けない木の描画を求めた N 課題に比べ、感情を表現する描画を求める課題（H 課題・S 課題・A 課題）において基本要素以外の個物を多く描く傾向がみられた。よって、年中児は基本要素以外の個物を描くか描かないかは課題によって関係ないが、年長児以降は感情を基本要素以外の個物に表現するといえる。

また、基本要素以外の個物を描く傾向の強さが発達的に変化するか調べた。その結果、N 課題を除く 3 つの課題（H 課題・S 課題・A 課題）において、年中児は年長児に比べ有意に低く、年長児は 1 年生に比べて有意に高かった。よって、感情を表現する描画（H 課題・S 課題・A 課題）においては、年中児から年長児にかけて基本要素以外の個物を描く子どもが急増し、年長児から 1 年生にかけては減る傾向にあるといえる。よって、年中児は課題に関係なく基本要素以外の個物を描く子どもが少ないことから、まだいろいろな個物の絵を描く技術が未熟であるのかもしれない。そして、年長児になるにつれて、描ける個物が増えてくるのではないかと考えられる。

また、小学生になると基本要素以外の個物を描く子どもが減少する理由として、基本要素以外の個物だけではなく、基本要素のみで感情を表現する方法も取り入れ出すようになる年齢であることが関係しているのではないかと考えた。

2. 感情の表現方法と並行して用いる方法の数の発達的变化

子どもたちが描画において感情を表現する際に、感情においてどのような知識やイメージを持ち、それを描画に表現するのかを検討するため、古池（1997）の表現方法カテゴリーを基に、本実験で得られた描画に言語報告を加え、感情の表現方法のカテゴリー基準を決定した。その結果、8つの表現方法：（1）顔の表情、（2）ジェスチャー、（3）マーク、（4）象徴的な個物、（5）木の様態、（6）色の変化、（7）感情を喚起する状況、（8）その他に分類できた。

分類する際、ひとつの描画において複数の表現方法を並列して用いる者が多くみられた。よって、並列して用いる表現方法の数において、学年と課題の効果を検討するために、各課題においてひとつの描画で用いられた表現方法の数について学年と課題の2要因で分散分析した結果、学年の主効果が有意であり、3つの課題（H課題・S課題・A課題）全ての表現方法の数において年中児が小学3年生と5年生より有意に少なかった。つまり、小学3年生と5年生は年中児に比べて、多くの表現方法を並列して用いる傾向が強いことが示唆された。また、課題の主効果も有意で、年長児・小学1年生・3年生においてS課題で用いる表現方法の数がH課題で用いる表現方法の数よりも有意に多く、年長児・小学3年生においてはA課題で用いる表現方法の数もH課題で用いる表現方法の数よりも有意に多

かった。しかし、年中児と小学5年生では有意差はみられなかった。

このことから、年中児と小学5年生が用いる表現方法の数は課題に関係なく、どの課題においても並列して用いる表現方法の数は年中児よりも小学5年生において多いということである。よって、感情に関する知識は、加齢にともない増加し、用いることができる表現方法の種類数も増加するのではないかと考える。

では、加齢とともに変化する感情に関する多様な知識の中から、どのような知識を適用し、描画に表現するのか、その方法において年齢によって違いはあるのだろうか。前述の8つの表現方法の中で、描画から判断しにくい「ジェスチャー」とH課題ではみられず、出現頻度が低かった「マーク」、そして「その他」を除いた「顔の表情」、「象徴的な個物」、「木の様態」、「色の変化」、「感情を喚起する状況」の5つのカテゴリーについて検討することにした。これら5つのカテゴリーに分類した表現方法の発達的变化を、各表現方法ごとに考察をしていく。

まず、「顔の表情」の表現方法を使った子どもは年中児から年長児にかけて増加し、小学3年生から5年生にかけて減少するという傾向がみられた。これは、加齢にともない「顔の表情」が減少するという古池の研究結果と重なると考えられる。しかし、古池は5歳から11歳の子どもを対象とした研究であったため、本研究で対象と

なった4歳の年中児に関してはふれられていない。年中児ではうれしい、悲しい、怒っているという感情の表情を描くことはまだ困難であるのかもしれない。

また、「顔の表情」の表現方法とは逆の傾向が見られたのは、「色の変化」である。「色の変化」の表現方法を用いるのは、年中児と小学5年生に多く見られた。そして、年中児から年長児にかけて減少し、小学1年生から3年生にかけて増加し、5年生でまた増えているという傾向がみられた。このことから、年中児は個物や顔を描いて感情を表現することは難しいが、木の基本要素に使う色を感情によって変化させることでそれぞれの感情を表現しているのではないかと考えられる。何か個物を描いて表現する方法より、自分自身が色に対して持っているイメージを絵に表現する方法の方が、描画の技術がまだまだ未熟な年中児にとっては適用しやすく、感情を表現することがより可能になるのではないだろうか。なぜなら、果物を描けなくても、紫で丸を描いて「ぶどう」、赤で点を描いて「りんご」と言語報告する子どももいたからである。また、年長児、小学1年生でこの「色の変化」による表現方法をとる子どもが少ないのは、徐々に個物を描ける技術を獲得し、「色の変化」以外の方法を重視し出すのではないだろうか。しかし、小学3年生から5年生でまた、「色の変化」が増加するのはどうしてなのだろうか。「色の変化」

については後半で詳しく分析するが、並列して用いる表現方法の数が年中児に比べ、小学3年生と5年生で多いことからいえるように、加齢にともない1つの表現方法にとどまらず、様々な表現方法をいくつも並列して使うようになることが増加理由の1つとして考えられる。

また、「象徴的な個物」の表現方法は年中児から年長児にかけて増加し、年長児が最も多く用いるが、小学1年生になると減少し、3年生、5年生で増加を示した。これは、先にも記述したように、年中児から年長児にかけて描ける個物が増加することと関連づけられると考える。しかし、この表現方法で描かれた個物はあくまでその感情を象徴する個物であり、なぜその個物が木の感情と結びつくのかは不確かで、描き手自身の感情のイメージを象徴したものである。なぜなら、年長児の描画で個物として人間を描く子どもが多く見られた。「うれしい木」には笑っている人間、「悲しい木」には泣いている人間、「怒っている木」には目をつり上げた人間が木の周りに描かれていた。木と人間に何の因果関係のないものをこの表現に分類した。「象徴的な個物」の表現方法が年長児で最も多くみられたのは、集団実験で周りの子の描画を見たという可能性もあったのかもしれない。なぜなら、実験状況において、となりの子が人間を描いたから自分も描こうという模倣がとられても、おかしくない状況であっ

たからである。全学年において、描くときは集団であり、となりの子の描画を見ることができる状況ではあったが、周りに影響される年齢、まねようとして同じようにまねることができる年齢など、様々な要因が重なった結果とも考えられるであろう。また、描画課題の最後に「好きな絵」を描くよう求めた描画では年長児では 14 例（年長児の 53.8%）において、人間が描かれていた。描いた人間を「自分、友達、家族」と言及することから、年長児は人間を描けるようになる年齢で、身近な人間を描けることがうれしくて、描きたいものを優先した結果が 3 つの描画課題にも現れたとも考えられる。

そして、「木の様態」と「感情を喚起する状況」の表現方法は学年が上がるにつれて増加する傾向が強くみられた。「木の様態」の表現方法を用いるには、感情に関してのイメージを木の基本要素のみに組み込まなければならない。小学 1 年生では半数以上の子どもがこの表現を用いたことから、感情のイメージの抽象的な表現は加齢にともない増加し、6 歳頃に一般的に可能になると考えられる。また、加齢にともない、「感情を喚起する状況」の表現方法が増加することから、木がその感情になっている状態を絵に表現するだけでなく、なぜ木がその感情になっているのかという、感情を引き起こす原因に目を向けたり重視したりするようになってくるのではないだろうか。これは、加齢にともない自らも「うれしい・悲しい・怒る」と

いう感情になるという経験をし、それが絵に反映されたと考えることもできるであろう。

これら、5つの表現方法の発達的变化をみてきて、Luquet(1979)の8・9歳頃に知的リアリズムから視覚的リアリズムへと変化するものと関連があるのではないだろうかと考えた。児童期において「顔の表情」の表現方法が減る一方で、「木の様態」や「色の変化」の表現方法が増加するのは、木に顔をつけるなど実際には存在しない木を描くことから、実際に存在する木を写實的に描く方へと移行していく時期なのかもしれない。

3. 3つの感情間での表現方法の違い

また、「顔の表情」、「象徴的な個物」、「木の様態」、「色の変化」、「感情を喚起する状況」の5つのカテゴリーに分類した表現方法が3つの感情（うれしい、悲しい、怒っている）の間で違いがあるのか調べたところ、「色の変化」を除く4つ全ての表現方法において、課題間で有意差がみられた。まず、「顔の表情」の表現方法を使った子どもはH課題で最も少なく、S課題では少し増加し、A課題において一番多くなるといえる。これは、課題間でカウンターバランスを取らなかった結果、初めの課題（H課題）から次の課題（S課題）、最後の課題（A課題）へと増加したことも要因の1つとして挙げられるかもしれない。しかし、怒っている顔はいろいろな人間の表情の

中でも発見しやすいらしい。よって、「うれしい」「悲しい」「怒っている」という3つの表情において、「怒っている木」は顔に意識や注目が集まりこの表現方法が多く用いられたとも考えられる。

また、「象徴的な個物」の表現方法においてはH課題で最も多く用いられた。それとは逆に、「木の様態」の表現方法は、H課題で最も少なかった。そして、「感情を喚起する状況」の表現方法は、S課題で最も多く用いられた。これらの結果から、H課題では木がその感情を持つ直接的な原因にならないものの、木に実や花をつけたり、動物や人間や太陽など自分の描きたい好きな個物を描いて「うれしそうな木」を表現していると考えられる。反対に、S課題では「雨、雲」のような個物で「悲しそうな木」を表現するよりも、「枯れ木」や「葉がない」などの「木の様態」で表現したり、周りの個物をなくして閑散とした絵を描き「ひとりぼっちで悲しい」と表現したりして、「感情を喚起する状況」の表現方法が用いられることが多いのだらうと考えられる。そして、A課題では「顔の表情」の表現方法とともに、怒っている状態を「燃えている」や「噴火している」などのイメージが強く、「木の様態」の表現方法を用いることが多いのではないだろうか。

4. 「色の変化」の表現方法の発達的变化と色彩分析

「色の変化」の表現方法においては、3つの感情間によって有意

差がみられなかった。しかし、年中児と小学3年生と5年生で「色の変化」による表現方法を用いる子どもが多くみられたので、言語報告も含め、使用された色について詳しく分析した。その結果、各課題間で有意差がみられた色はカラフル（いろいろな色を何色も使う）、ピンク、青・水色、茶色、赤色、色なし（白抜き）の6種類であった。

「カラフル」と「ピンク」はS課題やA課題に比べ、H課題で多く使われるといえる。そして、年中児と年長児を幼児、小学1年生、3年生、5年生を児童とし、2つの年齢に分けて細かくみると、H課題で、「カラフル」が多く用いられるのは、幼児に比べ児童の方で、逆に「ピンク」が児童に比べて幼児に多く用いられるということがわかった。島田(2002)によると、幼児の好きな色の1位が「ピンク」であるという。このことから、幼児は「うれしい木を描く」という課題よりも、自分の好きな色を使うことを優先した可能性もあるかもしれない。しかし、他の描画課題（N課題・S課題・A課題）でもピンクを使用した描画は人数に入れないので、H課題でのみピンクを使用する幼児が多かったことになる。よって、課題間の感情の違いを区別しているといえる。このことから、幼児にとって、ピンク色は「うれしい」とう感情のイメージを表す色なのだろうか。また、「さくらの木」という言語報告をした子どももいたことから、「桜の

木」を見て自分がうれしい、楽しいという感情になった経験に基づいて用いられた表現方法でもあるのかもしれないと考える。そして、児童になると、H 課題では様々な色を葉に使ったりして、「うれしそうな木」を表現することがわかった。「虹色、カラフル、楽しい色、明るい色を使った。」という報告からもわかるように、児童にとっては単色ではなく、色を何色も使うことが「うれしい」イメージにつながるのかもしれない。

また、「青・水色」と「茶色」は H 課題や A 課題に比べ、S 課題で多く使われるという結果がみられた。年齢間でみると、S 課題において、「青・水色」は児童より幼児に多く用いられ、「茶色」は有意差が見られなかったものの、幼児で使用した人数比が 25%、児童で使った人数比が 41.2%とはるかに児童で多いという結果がみられた。幼児ではりんごや木の幹や枝が「青色」で描かれた木の描画がみられたことから、実際には存在しない木ではあるが「青色」に「悲しい」というイメージを持っているものと考えられる。ではどうして、「青・水色」なのだろうか。悲しいときは涙が出る。涙は「青・水色」という連想からくるのか、それとも、雨が降ると外で遊べないから悲しいという、雨の色にも結びつくのだろうかと考えた。そして、児童になると、「悲しそうな木」として描かれた木の言語報告では「枯れ葉を茶色くした。」など、実際にある枯れ木を描く反応が

多かった。また、茶色とともに黄色で枯れ葉を描く子どももいたことから、有意差が現れなかったのかもしれない。

H 課題や S 課題に比べ、A 課題で多く使われるという結果がみられた「赤色」は、幼児より児童において有意に多かった。怒りの感情は「燃える」や「頭に血が上る」というように火や怒ったときの熱くなった経験から、「赤色」のイメージを持っているということが示唆される。Bach (1990) も赤色に関して、「赤色が情動面であらわすのは、情熱、内面の炎、心の中の焦眉の問題であり、憤慨または激情までも表現しうる」と述べている。しかし、この表現方法が顕著になるのは、小学 3 年生以降の児童であるといえるだろう。

最後に「なし」の白抜きは幼児と児童間で差はなかったが、H 課題に比べ、A 課題や S 課題で多く使われていた。単に、初めは色を塗っていたが、課題が進むにつれて塗るのがめんどうになって白抜きのままなのだろうか。しかし、「毛虫に食べられたから（塗らなかった）。」や「色が無い。」という言語報告がみられたことから、白抜きにもなんらかの怒りに関するイメージを持っているのかもしれないと考える。

このように感情と描画の関係をみると、感情は描画の中の色彩と大いに関係があるように思われる。Furth (1988) が「色がある感情や気分、あるいはある関係のトーンさえも象徴しうる」と述べてい

るように、感情を描画の中の色彩に注目することは有効であると考えられる。しかし、「色の変化」の表現方法が年中児と小学3年生と5年生では多くみられたが、年長児と小学1年生においては少なかったことから、「色の変化」の表現方法は年齢によって適用されやすい時期とそうでない時期があるといえる。

また、「色の変化」の表現方法として分類したものの中には、色を薄く塗って「悲しそうな木」、色を濃く塗って「怒っているみたいな木」を表現するという色の濃さに関する言語報告や、あらっぽく雑に塗って「怒っているみたいな木」を表現したという色の塗り方に関する言語報告が小学5年生においてはみられた。どこに感情を表現したのかを、幼児では赤色の部分を指でさして伝えようとするが、児童になるとどの色を使うというだけでなく、色の濃淡や塗り方などでも感情を表現するようになるのだという発達的变化もみられた。

結 論

本研究では、子どもたちが描画において感情を表現する際に、(1) 顔の表情、(2) ジェスチャー、(3) マーク、(4) 象徴的な個物、(5) 木の様態、(6) 色の変化、(7) 感情を喚起する状況という7つの表現方法を適用することが明らかになった。また、ひとつの描画で用いられる表現方法の数が年中児より小学3年生と5年生において多いことから、年齢とともに、感情の知識が増加し、用いることができる表現方法の種類も増えるのではないかと考える。

そして、それぞれの表現方法において発達的变化がみられた。「顔の表情」の表現方法を用いて感情を表現する子どもが年長児と小学1年生、3年生において多くみられる反面、「色の変化」の表現方法を用いて感情を表現する子どもは年中児と小学5年生において多くみられた。また、「象徴的な個物」の表現方法をとる子どもが年長児において最も多く、加齢とともに減少する傾向がみられた。そして、「木の様態」や「感情を喚起する状況」の表現方法をとる子どもは加齢とともに増加する傾向がみられた。これらの結果から、描画技術が十分でない年中児は感情を色のイメージに関連づけて表現する方法を適用しやすいと考える。その後、年長児になると基本要素以

外の個物を描けるようになり、年齢とともに、他の表現方法も並列させながら感情を表現するようになって考えられる。そして、小学5年生において「顔の表情」が減少するのは、視覚的リアリズムへの移行時期によって木に顔を描くことをためらうためといえるだろう。

続いて、うれしい、悲しい、怒っているの3つの感情間による表現方法にも違いがみられた。「うれしそうな木」は実や花や人などを周りに描く「象徴的な個物」の表現方法が多く用いられ、反対に、「悲しそうな木」は「雨、雲」のような個物で表現するよりも、「枯れ木」や「葉がない」など「木の状態」で表現したり、周りに個物を描かず「ひとりぼっちで悲しい」と「感情を喚起する状況」で表現する方法が多く用いられることがわかった。また、「怒っているみたいな木」では「顔の表情」の表現方法が多く用いられるとともに、怒っている状態に関して、「燃える」や「噴火」などの火や炎といった熱いイメージを「木の様態」で表現することがわかった。

最後に色と感情の関係について検討した結果、幼児はピンク色にうれしいという感情のイメージ、青色に悲しいという感情のイメージを強く持っていることがわかった。また、児童になると「うれしそうな木」を単色ではなく色を何色も使ってカラフルに表現するようになること、「悲しそうな木」は葉に茶色を用いて枯れ木をイメー

ジすること、そして「怒っているみたいな木」からは、児童の多くが怒りに関して赤色のイメージを持っていることが示された。

本研究から子どもが感情を描画に表現する際に用いる方法が発達的に変化することが示された。また、どの表現方法が適用されやすいかどうかは年齢や3つの感情によっても異なるといえる。そして、「色の変化」による感情の表現方法が年齢によって適用されやすい時期とそうでない時期があるものの、感情を描画の中の色彩に注目することは有効であると考えられる。特に、言葉で伝えることがまだまだ困難で様々な個物を描く技術が未熟な年中児にとっては、色を使うことで感情を表現しやすくなるだろう。また、視覚的リアリズムへの移行時期で抽象的に表現するようになる小学5年生にとっては、色は感情や精神的内面の現れにもつながり、心理療法において色を用いた描画が大きな意味を持つのではないだろうか。

要 約

本研究では、年中児・年長児・小学1年生・3年生・5年生を対象に「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3つの感情を表現する描画課題を行った。目的は、感情の表現方法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、子どもが感情を描画の表現する際にどのような表現方法を用いるのかを明らかにし、その発達的な変化について検討することであった。また、3つの感情間による表現方法の違いや、色彩と感情の関係について検討した。

その結果、子どもたちが描画において感情を表現する際に、(1) 顔の表情、(2) ジェスチャー、(3) マーク、(4) 象徴的な個物、(5) 木の様態、(6) 色の変化、(7) 感情を喚起する状況という7つの表現方法を適用することが明らかになった。また、年齢とともに複数の表現方法を並列して用いるようになり、用いる表現方法の数も増えることがわかった。そして、それぞれの表現方法において発達的な変化がみられた。描画技術が十分でない年中児は感情を色のイメージに関連づけて表現するが、その後、年齢とともに描ける個物が増え、木に顔を描くとともに「木の様態」や「感情を喚起す

る状況」など他の表現方法も並列させながら感情を表現するようになることが示唆された。

続いて、うれしい、悲しい、怒っているの3つの感情間による表現方法にも違いがみられ、「うれしい木」は周りに実や花や人などの個物を描いて表現されやすく、「悲しい木」は枯れ木など「木の状態」で表現したり、ひとりぼっちで悲しいと「感情を喚起する状況」で表現する傾向がみられた。また、「怒っている木」では木に顔を描いたり、火や熱さと関連づけて燃えるなどの「木の状態」で表現されることがわかった。

最後に色と感情の関係については、幼児はピンク色にうれしいという感情のイメージ、青色に悲しいという感情のイメージを強く持っていることがわかった。また、児童になると「うれしそうな木」を単色ではなく色を何色も使ってカラフルに表現するようになること、「悲しそうな木」は葉に茶色を用いて枯れ木をイメージすること、そして「怒っているみたいな木」からは、怒りに関して赤色のイメージを持っていることが示された。「色の変化」による感情の表現方法が年齢によって適用されやすい時期とそうでない時期があるものの、感情を描画の中の色彩に注目することは有効であるといえるだろう。

引用・参考文献

- Bach, S. 1990 *Life Paints Its Own Span : The Significance of Spontaneous Pictures by Severly Ill Children*. Daimon. [老松克博, 角野善宏 (訳) 1988 生命はその生涯を描く—重病の子どもが描く自由画の意味— 誠信書房]
- 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. P.127-143.
- Di Leo, J.H. (著) 白川佳代子・石川元 (訳) 1999 絵にみる子どもの発達 分析と統合 誠信書房
- 江尻桂子 1994 子どもの描く想像画：その発達と教示による効果 発達心理学研究 5, 154-164.
- Freeman, N. H., & Janikoun, R. 1972 Intellectual realism in children's drawings of a familiar object with distinctive features. *Child Development*, 43, 1116-1121.
- 藤田和生 [編] 2007 感情科学 京都大学学術出版会
- Furth, G. 1988 *Secret World of Drawings : Healing Through Art*.

- Sigo Press. [角野善宏, 老松克博 (訳) 2001 絵が語る秘密—ユング派分析家による絵画療法の手引き— 日本評論社]
- 平井誠也・竹中郁子 1995 幼児・児童における円筒形の描画過程の発達的研究 発達心理学研究 6, 144-154.
- Ives, S. W. 1984 The development of expressivity in drawing. *British journal of Educational psychology*, 54, 152-159.
- 北山陽子 窪木恵子 1988 バウムテスト—描画にあらわれる性差と発達指標に関する考察— 桐花教育研究所研究紀要, 1, 17-23.
- 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 第45巻 第4号 p.367-377.
- 古池若葉 1996 子どもの描画における感性的表現の動向と展望 東京大学大学院教育学研究科紀要 36, 281-289.
- 古池若葉 1995 描画活動における表現性の発達過程—子どもは感情をどのように表現するのか?— 日本心理学会第37回総会発表論文集 489.
- 楠見孝 1993 感情のイメージスキーマ・モデル—比喻表現を支える概念構造— 日本認知科学会第10回大会発表論文集 58-59.
- Luquet, G. H. 1979 子どもの絵：児童画研究の源流（須賀哲夫，監訳） 東京：金子書房（Luquet, G. H. 1927 *Le dessin enfantin* (reprint 1977) Paris: Delachaux & Niestle.）

あとがき

この論文を書くにあたって、初めて分析することの楽しさを感じることができた。自分が興味のある方へ進んでいくと本来の目的を見失っていて、進んではまた戻っての繰り返しだった。でも、その繰り返しの中で、自分が本当にやりたいことや検討したいことについて改めて確認することができた。また、本実験で得たデータが本当に貴重なものであり、全く同じデータは二度と得られないことに気づいた。たくさんの方が協力してくれたおかげで、この論文を書き終えることができたのだと思う。そして、この研究から得たことをこれから進むであろう実際の現場につなげていきたいし、描画から少しでも子どもの心理を理解することができればいいと思う。

今後、機会を作ることができたら、描いているときの子どもの様子や発せられる言語、描く順番などに視点をおいて研究したいと思う。

なお、最後になりましたが、本研究にご協力くださった奈良県のさくら幼稚園、及び桜井市立朝倉小学校の先生方、ならびに園児、児童の皆さんに厚くお礼を申し上げます。また、本論文の作成にあたり、終始丁寧なご指導をいただきました水谷宗行先生に心より感謝いたします。

増岡怜那 高橋靖恵 2006 樹木画に見る子どもの怒り感情 九州
大学心理学研究 7, 139-146.

三島知子 濱野恵一 2003 子どもの描画活動における感情表現の
発達的研究 児童臨床研究所年報 16, 34-43.

名張淑子 名張恵那 2007 マナ式描画の心理解析法 明窓出版
日本描画テスト・描画療法学会[編] 2007 臨床描画研究 22

島田由紀子 2002 幼児の色彩感情(2): チェコと日本の幼児の比
較を中心に 美術教育学 23, 97-107.

島田由紀子 2001 幼児の色彩感情 美術教育学 22, 95-103.

島田由紀子 1999 1歳から6歳の描画にみられる色彩傾向につい
て 美術教育学 20, 185-195.

Stein, N.L., & Levine, L.J. 1987 Thinking about feelings : The
development and organization of emotional knowledge. In
R. Snow & M. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction*.
Vol. 3. *Conative and affective process analyses*. Hillsdale, NJ:
Erlbaum. p. 165-197.

Trabasso, T., Stein, N.L., & Johnson, L.R. 1981 Children's
knowledge of events : A causal analysis of story structure.
In G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*.
Vol. 15. New York : Academic Press. p. 237-282.