Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2026-11-20

幼児期の描画発達研究の動向と展望

山田, 真世

(Citation)
神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要,8(1):123-133

(Issue Date)
2014-09

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/81008564

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/81008564

KOBE UNIVERSITY

神戸大学大学院人間発達環境学研究科 研究紀要 第8巻 第1号 2014
Bulletin of Graduate School of Human Development and Environment, Kobe University, Vol.8 No.1 2014

研究論文

幼児期の描画発達研究の動向と展望

Review of research trends in young children's drawing.

山 田 真 世*

Mayo Yamada*

要約：幼児期の子どもたちは，体系的な指導を受ける前から，言語，身振り，そして描画や文字など，多くのシンボルを使用し始めている。特に描画は，幼児期早期から行われる表象的活動である。本論文は，幼児期の描画について，その発達的変化を捉えようとする先行研究のレビューと今後の展望を試みた。まず，古典的な描画発達研究の成果を整理することで，これらの研究が描画時の子ども自身の内的プロセスにまで十分に分析が及んでいないこと，そして，描画を子どもが単独で行うものとして扱ってきたことが問題として確認できた。これらの問題について，表象発達研究と最近の描画研究で明らかになった知見を整理し，対人交渉下でコミュニケーションツールとして使用される描画の特性を組み込んだ，包括的な描画発達段階を提案した。この描画発達段階には，子どもの表象理解と，描画意図，他者理解の発達が想定され，描画発達はこれらの認知の発達が関連しあって変化していると考えられる。今後は，提案した描画発達段階を検証，修正していくための，実証的研究が必要とされる。

キーワード：描画，意図，コミュニケーション，表象

はじめに

子どもの絵の発達は，イタリアの歴史家 Corrado Ricci が1887年に『L'arte dei bambini』を発表した後，多くの人々から関心を集めることとなった（Bühler, 1930; Eng, 1931/1983; Cox, 1992/1999）。Thomas & Silk（1990/1996）によれば，子どもの描画に関する心理学的アプローチは，その時期区分と理論によって，発達的アプローチ，臨床―投影アプローチ，芸術的アプローチ，プロセスアプローチの4つに分けることができる。この中でも発達的アプローチは，もっとも初期から行われているものである。発達的アプローチでは特定の子どもの事例検討や描画の収集によって，産出された描画を検討することで描画技術の発達を明らかにする試みがなされてきた（例えば，Luquet, 1927/1979; Eng, 1931/1983; Kellogg, 1969/1998; Gardner, 1980/1996）。

本論文では，発達的アプローチに着目し，最初に，これまで明らかになってきた描画発達段階を概観する。次に，描画発達研究で明らかになった描画の変化に焦点を当てて，その変化を促す要因についての古典的な描画研究の議論を紹介する。その上で，描画発達を捉える視点として，対人交渉下での描画研究，意図の発達に着目した描画研究の2つを提案し，この視点に関わる近年の描画研究の知見を示す。最後に，仮説的な描画発達段階の提案と今後の課題について述べる。

第1節　古典的描画発達研究の概観

本節では，発達的アプローチによって明らかになってきた描画発達段階について，Thomas & Silk（1990/1996）および Cox（1992/1999），東山・東山（1999）を基に概観し，整理を行う。

1－1　描画発達研究で明らかになった発達段階

描画における初期段階は，1歳半～2歳半ごろまでのなぐり描き期（錯画期，ぬたくり期）と呼ばれる段階である。初期のなぐり描き（scribble）の多くは，対象の再現を意図したものではなく，純粋な遊びや練習（Piaget & Inhelder, 1966/2000）であり，運動動作と関連しているようである（Eng, 1931/1983）。対象を再現する意図はないものの紙に現れる印そのものも重要であり，Gibson（1969/1983）では紙に軌跡の残る透写行動に子どもは興味を示すが，軌跡が残らないような場合には，子どもの興味が失われることが指摘されている。Kellogg（1969/1998）や Arnheim（1954/1964）も視覚的興味がなぐり描きの基本的要因の一つであることを主張している。初期のなぐり描きでは，紙をたたくようにして点や短い線が産出される。ひじを軸とした腕の往復運動が

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士後期課程，日本学術振興会特別研究員

（2014年4月1日 受付
2014年7月10日 受理）

可能になるにつれて横線が出現し，手のコントロールが手首とひじとで結合し始めると縦線が，さらに波形や螺旋形などの形が産出されるようになる。例えばKellogg（1969/1998）は，約100万枚もの子どもの絵のコレクションから，20種類のなぐり描きの基本形を区別している。なぐり描き期の中盤から終わり頃，おおよそ2歳前後になると，子どもたちは描画の最中や，描いた後に絵に対して命名を行うようになる。Adi-Japha, Levin, & Solomon（1998）によれば，2歳児は曲がった線や円形などの絵の部分について命名を行いやすく，同じ絵に対して異なる命名を行うことも示されている。Luquet（1927/1979）はこの発達段階を「偶然のリアリズム」と呼んだ。Luquet（1927/1979）によれば，線を描き始めた子どもは線を描くことそれ自体のために描いており，その線に何かを表わす力があることを知らない。しかし，こうした線の中にときどき実在の何かと似たもの，すなわち，偶然の類似が生み出されることにより，子どもはその線に解釈を与えていくようになるという。こうして自分の描くものが何かを表わし得ると気付いた子どもたちは，意図的な描画を行うようになると指摘している。

2歳半から5歳頃までは，象徴期（命名期，カタログ期，図式前期）と呼ばれる段階である。2歳半ごろには渦巻きや円など，1つの独立した形が描けるようになってくる。子どもが何かを描くときには，命名を行ってから絵を描くという姿が見られるようになり，自分の絵が何かの再現であるということが明確になってくる。円や線，四角形のような形を様々に組み合わせて，言葉の説明を介しながら，象徴的に表現を行おうとするのもこの時期である。例えば，円や楕円を使って頭や体を表わし，線で手足を表わして人物（頭足人）を描きだす。このようにして，子どもは自分の絵と現実との間の関係を作る欲求を満足させている（Lowenfeld, 1957/1963）。ただ，この時期の子どもたちは，頭に浮かぶイメージをそのまま羅列的・断片的に描いていくため，描かれたものとものとの関係は独立した状態であることが多い。

5歳頃から8歳頃までの時期は，図式期と呼ばれる。この頃になると，絵の中に地面の線である基底線を描いたり，画用紙の上を空として描くなど，絵の中に全体としての秩序が生まれてくる。「透明画」（各部分を遮蔽しているものが透明になって，内部が透けて見えるように描く），「展開図」（対象物の姿，全体の配置情報の保存のため，対象を放射状に並べて描く），「視点の混合（多視点画）」（複数の視点からの見えを描く）など，様々な表現で絵が描かれるのもこの頃である。子どもたちは自分の描きたいことを目に見えるように描くのではなく，自分の持っている知識や経験を使用して，自分なりの論理から表現をしている。Luquet（1927/1979）はこのような絵の表現を「知的リアリズム」と呼んだ。

8歳から青年期以降の「写実期」は，Luquet（1927/1979）によって「視覚的リアリズム期」と呼ばれる時期であり，年齢を増すにつれて，より視覚的に写実的な表現が生まれる。Luquet（1927/1979）は，「知的リアリズム」から「視覚的リアリズム」への変化を「自発的になる」とした上で，知的リアリズムの絵と自身の経験の間の矛盾に気づき，技法を習得することによって視覚的リアリズムへと移行すると指摘している。そして自身の絵と経験との矛盾に気づくために，注意力と批判能力の発達を挙げている。この知的リアリズムから視覚的リアリズムへの変化については，Freeman & Janikoun（1972）を始めとして多くの実験によって実証的に検討されてきている。Freeman & Janikoun（1972）やFreeman, Eiser, & Sayers（1977）の結果からは，視覚的リアリズムへの変化はLuquet（1927/1979）の指摘する時期とほぼ一致することが示された。東山・東山（1999）は「写実期」を，さらに「写実の黎明期（8〜11歳ごろ）」，「写実期（11〜14歳頃）」，「完成期（14〜18歳ごろ）」と分けている。写実の黎明期は，客観的な見方が生まれ始める写実的表現への過渡期である。立体的表現や空間的表現において部分的には矛盾を含みながらも，少しずつ客観的な表現が生まれ始める。写実期になると，客観的な表現が定着し，立体感や遠近感，色，形などあるがままの形を表現しようとする傾向が強まる。完成期には，事物をありのままにとらえる観察力が鋭くなるだけではなく，対象についての深い読み取りが可能になる。東山・東山（1999）はこの時期を「造形的な面で発達のうえでの一つの完成期であるだけでなく，芸術に目ざめ，人間としてのある意味での一つの完成期である」（東山・東山，1999，p.114）と指摘している。

1－2　発達段階における重要な変化

これまでの描画活動の研究からは，描画発達について2つの大きな変化があることが示されてきたといえよう。第1は，描画活動が感覚・運動的活動から表象的活動へと転換する点である。第2は，絵が自己の知識やイメージを優先させる表現から，対象の見えといった第三者にも了解可能な客観的な表現へと移行する点である。これらの変化がなぜ生じるのかは非常に重要な問いであり，方法論的な変化や発達心理学研究の着眼点の変化とともに現在でも議論が交わされている。ここからは，この2つの変化についての議論を整理する。

第2節　描画の変化についての議論と2つの視点の提案

2－1　シンボルの出現についての議論

1点目の変化は，シンボルの出現という点で非常に重要な変化である。東山・東山（1999）は，命名を伴った描画行為の出現を「芸術活動の根本的な行為の，まさに黎明」として，その重大さを指摘している。Lowenfeld（1957/1963）は，なぐり描きに子どもの命名が行われることは，子どもの思考が大きく変化したことを示していると指摘している。Lowenfeld（1957/1963）によれば，命名が生じる前の子どもは，自分の動作だけに満足し，動作を介しての「運動感覚的思考」であったが，命名を行うことは動作と想像的経験を結びつける「想像的思考」へと変化したことを示している。しかし，この重大な変化がなぜ生じるのかについては，Luquet（1927/1979）に代表されるような，なぐり描きから「偶然のリアリズム」を通して子どもが自発的に絵に意味を見つけ出し，意図的な描画を行うという説明が定説[1)]となっている（例えば，Gardner, 1980/1996; Kellogg, 1969/1998; Lowenfeld, 1957/1963; Piaget & Inhelder, 1966/2000; Thomas & Silk, 1990/1996など）。例えば，Gardner（1980/1996）は，表象の出現の前に，子どもたちが偶然に出会った形態のなかに現実生活の実在との類似を認めることを指摘している。Kellogg（1969/1998）は，円あるいは正方形スクリブルと十字によって構成されるマンダラ形態

から，「太陽」や「人間」といった何かを表現する絵が引き出されることを主張している。この変化は大人からの影響ではなく，子ども自身がある形に気付き，その形を好むためとされている。Lowenfeld（1957/1963）では，他者からのなぐり描きへの過度な介入は子どもの描画を抑制するといった指摘も行われているように，シンボルとしての描画の出現はあくまでも子どもの内から生まれると考えられている。

これらの知見が妥当だとすれば，いかにして子どもの内で変化が生じているのだろうか。この変化が子どもの描画，絵そのものに対しての理解の変化であることを考えれば，子どもの描画行動だけではなく，子どもがどのように描画を理解しているかを検討するべきである。さらに，この描画の理解の変化は，養育者などの大人と子どもの間で描画を通した直接的なやりとり（大人が子どもへ筆記具を渡す，大人自身が描いてみせる，大人が子どもの描画へ意味づけを行う等）が活発に行われている幼児期早期に生じる変化である。そのため，描画についての子どもの内的変化を，周囲との相互交渉に注目して丁寧に検討する必要がある。

2－2　対象表現の変化についての議論

絵が自己の知識やイメージを優先させる表現から，対象の見えといった第三者にも了解可能な客観的な表現へと移行するという2点目の変化に関して，Luquet（1927/1979）は，前述したように子どもの注意力や批判能力，技術の獲得から説明していた。しかし，その後多くの研究から，描画対象の呈示方法や教示などによって，8歳未満の子どもでも対象を見え通り描くことが可能であることが示されてきている（例えば，Barrett & Bridson, 1983; Bremner & Moore, 1984; Cox, 1981; Davis, 1983）。その中で，この変化は空間認知の発達（Case & Okamoto, 1996; Piaget & Inhelder, 1966/2000）や描画におけるルールや技能の習得（例えば Willats, 1977; Freeman, 1980），描画におけるプランニング能力の発達（近藤，1989）など様々な要因に着目して説明されてきた。これらの研究は描画を研究対象としているものの，その産出物は，子どもの心理的過程や認知能力の測定の基準として使用されている（Trautner & Milbrath, 2008）。

知的リアリズムから写実的リアリズムへの変化といった意味では，これらの知見は大いに有用であると考えられる。一方で，ある一定の認知能力や描画技術を持った子どもは，どのような状況下でこれらの力を発揮する（または節約する）のだろうか。これは，配色や線の太さ，濃淡といった描画ならではの表現方法の選択が，その発達段階の個人においていかに生じているのかという問いでもある。描画はコミュニケーション手段としてそれほど制度化されたものではなく，言語活動などに比べればより個人的な色彩が強い活動である（Wallon, Cambier, & Engelhart, 1990/1995）。ゆえに，個人内での表現の変化を捉えるという意味では，描画を行う文脈を検討することが求められる。特に幼児期の描画が周囲の大人や仲間との間で行われることが多いことを考慮すれば，対人交渉下という文脈は表現変化を捉える上で重要な要素であろう。

ここまでの描画の変化についての議論に対する指摘は，2つの視点の提案である。1つ目は，古典的な描画発達研究は，子どもが描いた結果である軌跡に着目したものが多く，描画活動時の子ども自身の内的プロセスに十分に分析が及んでいないことである[2)]。つまり，シンボルの出現と表現方法の変化について，そもそも子どもが描画をどのように理解し，子ども自身がどのような描画意図を込めて絵を描くのかという，子どもの描画の理解を含めた内的プロセスの変化に着目した研究が必要となってくる。2つ目は，これまでの研究が，描画活動を子どもが単独で行うものとして扱ってきたことである。ところが，実際の描画は，描き手（絵を生み出す人）と鑑賞する人（社会的な意味を与える人々）の間でシンボルとして，コミュニケーションツールの役割を担っている。幼児期早期には，周囲の大人の物理的，言語的サポートの下に描画が開始され，描画を介したコミュニケーションが行われていることが考えられる。対象表現の変化についても，対人交渉下において，子どもがその絵を伝える相手の知識や状態を理解することが対象表現の選択へとつながっていることが推測される。こうした視点について，次節以降さらに検討を進めていく。

第3節　表象発達研究からの視座

1つ目の描画に関する子どもの内的プロセスの変化に着目するにあたって，表象発達研究の知見から子どもの描画の理解を整理する。なぜなら，描画も言語などのシンボルと同様に，自身のイメージや経験といった何らかの指示対象を示し，他者に伝達するシンボル媒体であるためである。よって，シンボルを生み出す行為として描画を行うとは，指示対象とシンボル媒体の表象的な関係と他者の存在を理解しなければならない。表象とは，あるもの（指示対象）を別のあるもの（シンボル媒体）によって表しているものである（Perner, 1991/2006）。表象のシンボル媒体（例えば紙やインク，それらによって描かれた形）と指示対象（示したいものその物）から構成されるという特徴は，表象の二重性と呼ばれ（DeLoache, 2004; Jolley, 2008; 木村，2008; Rochat & Callaghan, 2005），シンボル媒体に備わった形や質を通して指示対象を表示し，ある種の対応や類比を通じて，指示対象の内包的構造を描きあらわしている（Werner & Kaplan, 1963/1974）。描画や写真は，シンボル媒体と指示対象の類似性が高く，シンボル媒体から指示対象を想起すること自体は，言語や記号に比べると容易であると考えられている。

3－1　表象発達の段階―Perner（1991/2006）の表象レベル―

表象の発達にはいくつかの発達モデルが提唱されているが（例えば Karmiloff-Smith, 1992; Freeman, 1995），その中でも共通認識になっているのが，Perner（1991/2006）の表象レベルである。この表象理解の発達段階では，指示対象と表象媒体の関係の理解の変化から，表象の水準は表1で示した一次的表象レベルからメタ的表象レベルへと変化する。Perner（1991/2006）によれば，生

表1　表象レベル（Perner, 1991/2006より抜粋）

表象のレベル	年齢	表象理解	考えられるようになること	絵のとらえ方
一次レベル	1歳		現実の状況のみ	対象に似せて描かれたもの
二次レベル	2歳	状況理論家	異なる複数の状況	描かれた状況
メタレベル	4歳	表象理論家	表象的媒体	描かれたものを紙の上に表象する

後1年目の一次的表象レベルでは，子どもたちは現在の実在的な状況に縛られている。絵を例にとれば，絵をおもしろいパターンを持った対象としてのみ理解する。絵が何かを表しているものとして理解されることは，二次的表象レベル以上で可能になる。このレベルにおいて，子どもたちは現実的状況と非現実的状況との違いに一線を引くことができるようになり，絵のリンゴを本物のリンゴを区別し，その相違点や類似点を比較することが可能になる。しかし，一枚の絵に様々な解釈が与えられる可能性があることや，それゆえに誤表象（指示対象からその意味を誤って表象する）の可能性があることを理解できない。Perner（1991/2006）はこのレベルの子どもたちを「状況理論家」と呼んでいる。絵がそれ自体ある1つの対象物であると同時に，何か別の物を表象するといった表象の媒体と指示物の関係性を理解して，絵を解釈するのは，「表象理論家」と呼ばれる4歳以降のメタ的表象レベルの子どもたちである。ここに至って，子どもたちは一つの対象物に同時に違った解釈が与えられることを理解する。

3－2　描画の固有性からの疑問点

Perner（1991/2006）の説明は，ふり遊びや信念の理解などにおける表象の理解がどのような構造を持っているかを明らかにし，これらを理解をする際の子どもの理解の方法を示している。

しかしながら，描画における表象理解の発達を考えた時には，このPerner（1991/2006）の理論に2つの疑問が見いだせる。第一の疑問は，表象理解の発生，発達の契機が説明できていない点である。Perner（1991/2006）は一次的表象レベルからメタ的表象レベルへの変化を，子どもの用いる理論の変化とみなしており，「表象理論家」の持つ表象理論は状況理論に取って変わるのではなく，ある問題に対してそれを修正するために働くと考えている。そのため，大人も表象理論を持った状況理論家であるとし，表象理解の変化は発達によって詳しく説明されていない。この点に関して，描画における表象理解の発生，発達を考える場合，特に初期の描画が対人交渉下で行われていることは注意するべき事実である。前述した描画発達における議論でも指摘したが，一般に幼児期の描画は家庭において母子によって（山形，2000），保育現場においては保育者との関わりの中で（新見，2010）描かれることが多く，その際の周囲の働きかけが描画における表象の発達に影響を与えている可能性は高い。

第二の疑問は，描画という人の作り出した創作物の固有性を考慮しきれていない点である。Perner（1991/2006）では，知識や信念といった心的な表象と描画や写真といった外的な表象であるシンボルをともに議論している。その中で，Perner（1991/2006）はあるものを別のものへと表象させるのは表象機能の理解であり，類似性（あるものは，それが似ているという理由で他のものを表象する），因果性（あるものがその表象の因果である），意図性（あるものは，それを表すよう意図されたために他のものを表象する）は部分的な説明しかできないと述べている。例えば，類似性による説明と因果性による説明では，特に誤表象や非実在性（絵の中に表された対象や状況が実在のものである必要がないこと）の説明ができないことを指摘している。しかし，一方で描画や地図記号といった人の作り出すシンボルにとって，作り手の意図は，指示対象とシンボル媒体の表象的な関係を確立する重要な要素として指摘され続けている（例えば，Callaghan, 2005; DeLoache, 2002）。Goodman（1976）は，絵を，常にあるもの（指示物）を，ある状況において存在するもの（意義）として表象するものであると指摘している。そうであれば，描画の過程には，ある意義を示すものとして，どう表すか（表現するか）という描き手の意図が介在すると考えられる。Rochat & Callaghan（2005）は，絵とは，何かを示すために意図されたシンボルであり，絵がシンボルとして成立するには指示対象を示し表わそうとする何者かの意図と，その意図に気づき理解する他者が必要であると指摘している。私たちは描き手が「Aを描こうとした」ことがわかれば，曖昧な絵であってもその絵がAを示すと解釈するだろう。日常的な絵画鑑賞を考えれば，絵から描き手の創作意図や心情を推し量ろうと，能動的に作り手の意図を理解しようとすることはよく見受けられる。ここから，描画がシンボル産出行為として理解されること，シンボル産出行為として行われることを検討するにあたって，そこに表される物（指示対象）とシンボル媒体の関係を規定する意図の理解に目を向ける必要があるだろう。

意図の理解の検討は，意図のレベルについての問題とも密接に関わることには留意したい。まず意図には，行為に先立って作られる先行意図（prior intention）と行為内の意図（intention in action）がある（Searle, 1983/1997）。例えば，コーヒーを飲もうとしたときに，お湯を沸かすことやコップを探すことは，前もって「xしよう」と意図が心に抱かれている。一方，その間に席を立つことや，蛇口をひねることは先立って意図されている行為ではない。しかし，これらの行為はくしゃみやあくびのような反射運動的行為ではなく，「コーヒーを飲もうとする」行為を充足させるための，広義の意図的行為であるといえる。この分類を用いれば，描画は，「A（指示対象）をx（意義）として描くつもりだ」という先行意図とそこに付随する行為内の意図（腕を動かして線を引く）による活動として捉えることができるだろう。さらに，先行意図の内容についても，「まっすぐな線を描くつもりである」といった身体運動に関する行為内の意図に極めて近いものから，「リンゴ（指示対象）を昨日食べたリンゴ（意義）として表現するつもりである」や，「リンゴ（指示対象）を知恵の象徴（意義）として表現するつもりである」といった意義の抽象度が高い先行意図まで，様々なレベルがあることにも注意を払わなければならない。特に幼児期においては，意義の抽象度が高い意図に至る前提として，まずは，指示対象をそのものとして描こうとするというレベルでの意図の理解の有無が問われるだろう。

ここまで，描画発達研究と表象理解研究を整理してきた。描画発達研究からは，シンボルの出現と表現方法の変化を捉えるために，描画における内的プロセスと，対人交渉下での再検討が必要であることが明らかになった。描画における内的プロセスについての示唆を得るため整理した表象理解研究からは，絵の表象的構造とその理解についての知見を得ることができた。同時に，描画固有の表象理解を明らかにするためには，描画発達研究と同様に対人交渉下での検討が必要であること，そして意図の理解に目を向けることの重要性が示された。以上から，次の節より近年の対人交渉下での描画研究と描画の意図理解に関わる研究の知見を整理し，その到達点について考察する。

第４節　対人交渉下での描画研究

Luquet（1927/1979）を初めとするこれまでの先行研究は，表象的な活動への変化や変化に関わる要因を，子ども個人の中に見出そうとしてきた側面がある。しかし，近年では描画の変化について，他者によって子どもに与えられる技術的な支援や，子どもの描画への言葉がけ（例えば「ワンちゃん描いたの？」）に焦点を当てた研究が行われてきている。これらの研究では，子どもと他者の相互的やりとりが観察によって，また実験的手法でも検討されてきている。

４－１　観察による検討

観察研究においては，例えば山形（1988）は，１人の子どもの３歳までの描画を観察し，産出物とその描き方，発話，周囲の状況の記録から検討を行っている。その結果，１歳１カ月時点において，子どもが母親に描画課題を与えて描かせていること（例えば，母親に鉛筆をわたし，「チュチュ」〈トリ〉という。）や，１歳３カ月時点で母親の描いたものに重ねて描く姿が見られていた。山形（1988）は，１歳代では自力による対象の描出が不可能であるものの，この時期から子どもは線描が“なにか”を表現することが分かり，自身が表現したいものについての意図を持ち始めていると指摘している。ここから，大人とのやりとりを通して，幼児期早期のなぐり描きは無意味ななぐり描きではなく，表象的活動の準備とその発展として捉えなおす必要性を述べている。対人交渉下の描画が自力による描画の先導的役割を果たすことが示唆されていることからも，対人場面での描画の重要さが指摘されている。その後，Yamagata（1997）では，２組の母子ペアを月齢13～34カ月（MSペア），月齢12～30カ月（TMペア）まで観察し，描画の分析を行っている。ここでも，子どもが母親に描画のテーマを与えて描かくことを求める行動が見られ（17カ月ごろから），その行動が増加することや，母親の描いているものに子どもが参加していく姿（15ヶ月ごろ）が見られた。

Lancaster（2007）では，18～30カ月の子どもを持つ10の家族を対象に，養育者と子どもの日常的な描画を観察し，その中から２歳８カ月と２歳６カ月の２人の子どものエピソードを分析している。描画は参加児の自宅の台所などで行われ，子どもとその養育者（母親，または父親）との発話と産出物が分析対象である。その結果，子どもは同じ対象であっても自身の表現目的によって異なる方略で表現しようとすることや，自身の経験や知識を描画に反映させようとしていることなどが示された。描画中の養育者の言葉かけ（質問，促しなど）によって，子どもが絵を展開させる，補足する様子も見られた。Lancaster（2007）は，養育者とのコミュニケーションを通して，子どもの描画の目的が共有され，確立されていくことを指摘し，この過程によって子どもが表現の選択を行っている可能性があると結論付けている。

Pinto, Gamannossi, & Cameron（2011）では，７カ国（タイ，ペルー，イタリア，カナダ，イギリス，アメリカ，トルコ）の２歳半の子どもと養育者（両親またはきょうだい，おば）との描画の観察から，描画の環境，産出物，相互的やりとりのエピソードを検討している。描画の環境では，絵の具や鉛筆など使用される描画材料の内容についての違いが見られたが，何らかの描画材料が準備されていること，子どもの絵や絵本など何らかの絵や文字に関わる物が置かれていることが共通していた。さらに，観察された描画は，周囲の人物の描画への参加や，絵への共同注意の生起，情動の共有，共同的な構成活動という点から特徴づけられるものであり，全ての国で行われていた。例えば，イギリスでは，父親と子どもがトラックとトレーラーを描く様子が紹介され，父親の描いたトラックに子どもがタイヤといった部分を補足して描いたり，会話の中で子どものなぐり描きによる産出物が車輌やトレーラーの藁になっていくといった姿が見られた。Pinto, et al.（2011）は，子どものなぐり描きは，子どもと大人のコミュニケーションの１つであり，子どもは大人との描画という社会的な相互交渉を通して，シンボルやそのコミュニケーション的な特性について学習を行うと考察している。

４－２　実験による検討

相互的なやりとりの内容を実験的に明らかにすることを試みたのが，Braswell（2001），Braswell & Rosengren（2005）である。Braswell（2001）は，１歳半，２歳半，３歳半の各16名の参加児とその母親を対象に，自宅で実験を行った。母子で自由に描画を行った後，構成課題として，いくつかの見本が描かれている絵シートを渡し，少なくとも２つは真似をして描くように求めた。母親は必要だと感じれば，子どもを助けることも可能であると教示された。結果，構成課題において母子が協同して描く行動が多く見られた。さらに，発話や行為の内容が，課題と子どもの年齢によって異なっており，年齢が上がるにつれて母親よりも子どもが目標（絵のテーマ）を指示して描画を行うようになるといった相互交渉方略の変化が見られた。Braswell & Rosengren（2005）は，Braswell（2001）で得られた発話，行動データの分析，そして，参加した母親の描画についての志向性（日常生活での描画活動の頻度，描画活動や描画教授の重要性への認識）を質問紙で調査をし，その関連を検討している。結果において，描画中の相互交渉（発話，行為）の内容は課題，子どもの年齢，そして母親の描画についての志向性とも関連していることが明らかになった。例えば，子どもは自分自身で絵を描くことを学ぶべきである，といった子ども主導の描画を志向する母親は，子どもに紙を与えたり，子どもの腕の動きを指導するといった行動が少ないことがわかった。

これら１～２歳児を対象とした養育者との相互交渉に着目した描画研究は，そのほとんどが観察的な自由場面の研究を通して検討されてきており，古典的な描画発達研究と同様の手法での研究が行われているといえよう。ただ，相互交渉に焦点を当てることによって，養育者が描画技術だけではなく，子どもの描いた産出物の意味を確認したり，産出物の意味づけを提案するといったサポートを行っていることが明らかとなっている。この時，養育者は子どもの描画行為（例，腕を動かす）そのものに着目するよりも，描画の結果生まれた産出物の形や色に着目して意味づけをしていた。このような産出物を通した相互交渉を通して，子どもは自身の描画意図が他者に伝達される経験をし，描画が何かを伝えるコミュニケーションツールとして成立していくと考えることができる。幼児期早期の描画における養育者は，子ども自身の描画意図の設定や維持を支え，表象的な描画を作り出す共同行為者として働いていると考えられる。

第5節　描画の意図の発達に関わる研究

5－1　指示対象そのものを表そうとする事前の描画意図の出現

描画の意図に関しては，子どもの絵への命名を調査することで，指示対象をそのものとして表すというレベルでの事前の描画意図を持った描画が，いつ頃から行われているかが検討されてきている。子どもの描画意図の理解については，2，3歳頃から子どもが絵の描き手の意図を推測して絵を理解していることが明らかになっている（Gelman & Ebeling, 1998; Bloom & Markson, 1998; Preissler & Bloom, 2008）。Preissler & Bloom（2008）では，描き手の視線が描き手の意図を示す手がかりであると考え，2歳児に2つの新規な対象を提示し，実験者がどちらにも見える絵を描いた。その後，その絵を「スプードル（新規な造語）」と実験者は名付け，子どもに「スプードル」である対象を示すよう求めた。結果，子どもは実験者が描くときに視線を向けていた対象を「スプードル」として示していた。ここから，Preissler & Bloom（2008）は2歳児でも絵の描き手の視線を手がかりとして，描画意図から絵を推測していると考察している。3歳以上を対象とした研究では，Gelman & Ebeling（1998）が，3歳児に曖昧な形を呈示し，その命名を尋ねている。その際，曖昧な形の説明として描画意図のない場合（「ジョンは誤ってペンキを零してしまい，このようになりました。」）と，描画意図がある場合（「ジョンは絵画クラスで絵を描こうと思いました。これはその時のものです。」）を設定した。結果として，同じ曖昧な形であっても，描画意図のない場合には「ペンキ」といった素材に関する回答が得られたが，描画意図のある場合には「太陽の絵」といった命名が行われることが示されている。Bloom & Markson（1998）は，3，4歳児を対象として，大きさが異なるだけの2つの円錯画を呈示した。そして，これは腕を怪我した子どもが描いたネズミとゾウであると説明をし，どちらの円錯画がネズミに，またゾウに見えるかを尋ねた。その結果，3歳児から描き手の描画意図を類推し，小さい円錯画がネズミであり，大きい円錯画がゾウであると述べることが示されている。これらの先行研究の結果から，他者の描いた絵においては，2歳頃から描き手の描画意図に基づいて，絵が示しているものを理解していることが示唆される。

自分自身の描画意図に関しても，Bloom & Markson（1998）が検討を行っている。Bloom & Markson（1998）は，3，4歳児に，結果的に似たような形になる絵（例えば，風船とアメ）を描くように求めた。描画後，どちらがどの絵であったかを参加児に質問すると，他者の目には見分けがつかないような絵であっても，3歳児は4歳児と同様に自身の絵を区別しており，事前の自分の描画意図通りに絵の説明を行っていた。これらの先行研究から，自身の絵においても，3歳児以上では描画意図に基づいて絵の命名を行うことが明らかになっており，3歳頃には子どもは指示対象をそのものとして描くというレベルでの描画意図を持って描画を行っていることが考えられる。

一方で，3歳未満の子どもたちの自身の描画意図の理解については，Bloom & Markson（1998）の主張するような描画意図に基づいた理解がなされていないことが考えられる。例えば，Adi-Japha, et al.（1998）は2歳児に自由に描画を行わせた後，絵の全体を指して，「これは何？」と聞き，さらに線を指さしながら「これは何？」と質問をした。2歳児は自分で描いた絵全体（なぐり描き全体）についての命名は少なく，絵の部分（曲がった線や円形など）について命名を多く行ったが，自発的な命名よりも実験者によって引き出される命名が多かった。さらに，2歳児は同じ絵に対して異なる命名を行うことも示されている。

自分自身の描画意図に対する理解に違いがみられた年齢（2歳から3歳）は，先述の描画発達段階におけるシンボルとしての描画の出現時期と重なっている。ここから，子ども自身の「Aをxとして描こう」という描画意図の出現が，シンボルとしての描画の出現と関連していることが考えられる。

5－2　事前の描画意図とミスコミュニケーションとの関連

日常においては，「Aをxとして描くつもり」を持って描いていても，その絵が異なった解釈されることも多々生じている。特に「xとして」という意義の部分の抽象度が上がれば，鑑賞者側の理解は困難になり，描き手側の表現方法に工夫が必要となってくる。このような状況に関しては，「Aをxとして理解しない他者」，あるいは，「Aをxとして理解しない可能性のある他者」を介在させることで，子どもの反応や描画の表現がいかに変化するかが検討されている。

絵の選択課題を使用した研究としては，Allen, Bloom, & Hodgson（2010）が，4歳児を対象として絵を使って典型性（prototypical）を他者に伝えるという課題（実験2）を行った。課題は，イギリスを知らないお友達にイギリスのもの（例，イギリスの鳥）を教えてあげるには，詳細に描かれているが典型的ではない事物の絵（例，ペンギン）と詳細に描かれていないが典型的である事物の絵（例，コウカンチョウ）のどちらの絵が良いかを選択させるというものであった。この時，子どもたちは絵の詳細さよりも典型性に着目して絵（コウカンチョウの絵）を選択しており[3)]，4歳代の子どもが，絵の写実的な側面にのみに着目するわけではなく，「典型性」という非視覚的な情報にも着目できることが示された。ここから，他者に伝達するという文脈において，指示対象をどのような意義をもつものとして表すかによって，重要視される絵の情報が変化している可能性が示唆された。

Allen, et al（2010）のように他者への情報伝達を強調した場合に，絵に込める情報に敏感になる姿は，子ども自身による絵の産出課題でも見られている。Korzenik（1977）では，5歳半の男児にジャンプする人物を描かせ，同年齢の他者にその絵を見せて絵の内容を伝えるという事例を検討している。そのやりとりの中で，男児は描いた絵を他者に見せることを求められた時，そして実際に他者が絵を見て絵の内容が伝わらなかった時に，自ら絵を変化させていた。Korzenik（1977）は，この男児の事例から，媒介物（絵）の役割や媒介物（絵）と鑑賞者の関係を理解することによって，子どもは自身の絵を文脈から独立した物にするべきだと考え，表現を変化させることを指摘している。

実験的手法を用いた研究としては，Callaghan（1999）が，2～4歳児を対象に，形状や大きさが異なるおもちゃを用意し，自分が欲しいおもちゃを絵に描いて大人に伝えるという実験状況を設定している。その際，3，4歳児は大人から絵に対するネガティブな反応を受けた（子どもの絵が同じように見えるため，どのおもちゃが欲しいかわからないことを伝えられる）後に，よりおも

ちゃのそれらしさが伝わり，区別がつくような絵を産出することが明らかになっている。感情を伝達内容として検討したのがBurkitt, Watling, & Murray（2011）である。Burkitt, et al（2011）では，6歳児を対象とし，感情表現を含む3種類の人物画（悲しい気分の人物，幸せな気分の人物，統制としてのニュートラルな人物）を大人に向けて描く（大人鑑賞者），子どもに向けて描く（子ども鑑賞者），誰向けかは指定しないで描く（鑑賞者なし）条件に割りあてた。その結果，人物画の感情状態だけではなく，鑑賞者の違いによって人物画の特徴の描き込みに違いが見られた。例えば，幸せな気分の人物画において鑑賞者（大人鑑賞者・子ども鑑賞者）がいる場合により多く花を描き，悲しい気分の人物画において大人鑑賞者の場合により多く親指を下げる姿を描いていた。さらに，橘（2007）では，年長児（5歳8カ月〜6歳7カ月），2年生（7歳5カ月〜8歳5カ月），4年生（9歳3カ月〜10歳6カ月）に対して，同じように見えるが重さの異なる2対の人形を描かせる際，自由に描く条件（自由課題）と他者に人形の情報を伝える（人形の重さを知らない外国に住むお友達に伝える）条件（伝達課題）を設定した。すると，年長児であっても2条件での描かれ方が異なることが示された。伝達課題において，年長児ではより絵の詳細さが増加し，学齢期以降では，実際には変化してない人形の体形をあえて変化させたり，天秤秤などその場にないものを使用して情報を伝達しようと試みていた。

これらの他者への情報伝達を強調させた研究は，他者の状態と伝達内容の性質（視覚的・非視覚的）によって整理できる。他者の状態については，他者が目の前におり「Aをxとして理解しない」場合（Callaghan, 1999; Korzenik, 1977）と，他者が不在であり「Aをxとして理解しない可能性がある」場合（Allen, et al, 2010; Burkitt, et al, 2011; 橘，2007）があった。伝達内容の性質としては，おもちゃの形（Callaghan, 1999），重さ（橘，2007），感情（Burkitt, et al, 2011）といった内容が扱われてきており，これらは大きく視覚的情報（おもちゃの形），非視覚的情報（重さ，感情）に分けることができる。

第5節で挙げてきた描画意図の理解研究をまとめたものが，表2である。これらの先行研究から，3歳代より，子どもは自分自身で行う描画において，指示対象そのものを表す描画意図を自覚し始める。前述したように，これは対象を表すシンボルとしての描画の出現と考えられる。さらに，この頃から相手に情報が伝わらないという実際のミスコミュニケーションに遭遇する場面で，自身の絵を変化させ調整し始めることが可能になるようである。これは，子どもが他者は絵から情報を得ていることを理解していることを示している。すなわち，絵が他者に情報を伝達しうるものとして認識され始めているための反応であると捉えられる。おおよそ4歳以降になると，ミスコミュニケーション場面に遭遇せずとも，あらかじめ他者の知識状態を推測し，「Aをxとして理解しない可能性がある」他者のことを配慮できる。よって，その絵が何として解釈されるかを意識した絵の選択，あるいは描画の表現の変化が生じていたと考えられる。自身で産出する際，表現方法は年齢や技術によっても異なるが，伝達する内容が非視覚的情報である時に，特に多様な表現が現れるようである。この3歳から4歳への変化には，4歳以降から獲得されるとされる他者の心的状態の理解が関連していることが推測される。Perner（1991/2006）は，4歳児以上になると，他者に自身とは異なる表象（信念）を帰属させることができるようになると指摘する。これによって，「他人は，自分や別の人が知っている事実とは異なった信念をもっている」ことが理解される（松村，1994）。これは心の理論の1つの誤信念課題（例えば，Perner, Leekam, & Wimmer, 1987; 子安，1997）によって測定されてきている認知能力である。ここから，表現方法の変化に，空間認知やプランニングといった認知能力だけではなく，他者理解の影響を想定することが必要となってくる。

注意しておかなければいけないのが，3歳児であっても，伝達内容の性質が視覚的情報であり，目の前の他者に対してであれば，表現方法を変化させるといった結果も示されていることである。そのため，他者理解に併せて，伝達内容そのものにも検討が必要であり，その年齢の描画技術を引き出せる伝達内容を用いた詳細な研究が求められる。

第6節　発達段階の提案と今後の課題

さて，ここまで行ってきた指摘は，描画における意図の理解を描画発達の中核と考え，対人交渉下での描画活動の検討を提案するというものであった。古典的な描画発達研究は，描画発達をもっぱら個の認知的成熟過程としてみなしてきた。しかしながら，幼児期の描画が対人交渉下で伝達されるシンボルであることを考慮

表2　描画意図の研究の結果のまとめ

	指示対象そのものを表そうとする事前の描画意図の出現	事前の描画意図とミスコミュニケーションとの関連	
		目の前の他者に伝達「Aをxとして理解しない」	不在の他者に伝達「Aをxとして理解しない可能性がある」
〜2歳	・他者の描画意図から命名を類推する(Preissler & Bloom, 2008)		
3歳	・自身の描画意図から命名を行う（Bloom&Markson,1998）	・視覚的情報（おもちゃの形）の伝達で表現方法を変化させる（Callaghan,1999）	
4歳			・視覚的忠実さよりも非視覚的情報（典型性）を重視した表現を選択する（Allen,etal,2010）
5歳〜		・非視覚的情報（人の動き）の伝達で表現方法を変化させる（Korzenik,1977）	・非視覚的情報（感情）の伝達で，他者の知識状態によって表現方法を変化させる（Burkitt, etal, 2011） ・非視覚的情報（重さ）の伝達で，他者の知識状態によって表現方法を変化させる（橘，2007）

すれば，描画に関わる意図は他者とのやりとりの中で発達することが推測される。そこで，描画をやりとりする他者も含めた検討を行うことが，包括的な描画発達の解明に有用であると考えられる。描画活動における相互的やりとりや，情報伝達相手としての他者の存在への着目は，絵を社会的コミュニケーション文脈（Callaghan, 1999; Rochat & Callaghan, 2005; Callaghan, 2005），または社会文化的文脈（Braswell, 2001; Braswell, 2006; Braswell & Rosengren, 2005）でとらえ直そうする試みであると言えよう。これらの観点は言語研究（例えば Vygotsky, 1978; Tomasello, 1999/2006; Bruner, 1983/1988）に由来し，現在ではシンボルシステム一般を対象とした理論化が試されている（Callaghan & Rankin, 2002）。

6－1　発達段階における仮説

描画発達研究の知見，ここまでの対人交渉下での描画研究，描画の意図の理解に関わる研究から得られた知見を整理したのが表3である。表中の（）内に示された年齢は，先行研究で明らかになっている開始年齢である。ここからは，描画発達を中心としつつ，表3にまとめたそれぞれの発達の関連について仮説を述べていく。

まず，注目したいのが，表3のなぐり描き期から象徴期への移行である。この時期の子どもたちはメタ表象の獲得に至っていないという点では同じであるが，事前の描画意図については，その内容が行為から表象に関するものへと大きな変化が生じていると考えられる。この変化を促す要因として，対人交渉が挙げられる。先行研究で示されたように，幼児期早期（1～2歳代）の描画では相互交渉において，養育者は子どもの描画行為（例，腕を動かす）そのものに着目するよりも，描画行為の結果生まれた産出物に着目していた。このような相互交渉が，子どもに対象表現への気づきを促したり，描画を通した意図の伝達を補助するように働いていることが考えられる。これは同時に，この時期の子どもたちが，単独では，指示対象を表す意図を事前に設定すること，その事前の描画意図を保持することが困難であることを示唆する。よって，初期の描画発達における表象的活動としての描画の出現には，子どもの「Aをxとして描く」といった描画意図の発達を支える共同行為者としての他者が，大きな役割を担っていると考えられる。

次に焦点をあてるのが，表3の象徴期後半からの対象の表現方法の変化についてである。先行研究から，おおよそ3歳以降に子どもは絵の表象的関係性（絵と指示対象の関係とそこに含まれる意図）を理解し，他者からの支えがなくとも，「Aをxとして描く」といった描画意図を持ち続けて描画を行っていることが考えられる。4歳以降になるとあらかじめ他者の知識状態を想定した上で，絵の選択や描画産出が行われているようである。

これは，おおよそ4歳頃から獲得されるという他者の心的状態の理解を含むメタ表象の理解が関わっていることが考えられる。Perner（1991/2006）に従えば，メタ表象とは，「表象関係それ自体を表象すること」である。絵に関して言えば，子どもたちは，例えば描かれたものが白黒でもカラーでも同一の指示対象を示すことがわかるようになり，表象の多義性を理解する。他者の理解については，1歳半以降，子どもは他者を自己とは異なった意図，欲求を持った行為主体として理解し始める（行為レベルの理解）。2歳ごろからは「自他ともに同じく“いま，ここ”にない対象を表象できる主体であることを認識して（木下，2008，p.217）」コミュニケーションが成り立ち始める（表象レベルの理解）。そして，4歳以降には表象レベルでの自他の理解がさらに進み，他者は自身とは異なった表象（信念や知識）を有するものとして，さらに，それぞれの時間的視点を持つものとして理解される（木下，2008）。この4歳時点において，子どもはその他者が不在であっても，信念や知識，その時点での他者からの見え方について思いを巡らすことが可能になり，他者の誤った信念についても了解が可能となる。この段階の他者理解に至って，自身の絵を見る鑑賞者としての他者が内面化され，他者を考慮した絵の選択や様々な表現が可能になると考えられる。

6－2　今後の課題

以上のような描画発達段階に対する仮説を検証するために，今後，次のような検討が必要であろう。

まず，子ども自身の描画意図に基づいて描画が行われる段階を明らかにするため，1歳代から3歳代ごろを対象とした実証的な

表3　先行研究による描画発達段階とそれに伴う子どもの認知発達，他者の役割の変化

<table>
<tr><th rowspan="2"></th><th colspan="2">描画発達段階
Thomas & Silk（1990/1996），
Cox（1992/1999），東山・東山（1999）</th><th colspan="3" rowspan="2">子どもの認知発達</th><th rowspan="2">描画における
他者の役割</th></tr>
<tr><th>発達段階</th><th>描画への命名</th></tr>
<tr><td>1歳～</td><td></td><td></td><td rowspan="2">一次的表象レベル
（1歳～）</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>1歳半～</td><td rowspan="2">なぐり描き期
（1歳半～2歳半）</td><td rowspan="3">事後命名</td><td rowspan="2">行為に関する</td><td>行為レベルの理解
（1歳半～）</td><td rowspan="3">共同行為者
としての他者</td></tr>
<tr><td>2歳～</td><td rowspan="2">二次的表象レベル
（2歳～）</td><td rowspan="2">表象レベルの理解
（2歳～）</td></tr>
<tr><td>2歳半～</td><td rowspan="3">象徴期
（2歳半～5歳）</td><td rowspan="4">表象に関する</td></tr>
<tr><td>3歳～</td><td rowspan="3">事前命名</td><td rowspan="2">メタ的表象レベル
（4歳～）</td></tr>
<tr><td>4歳～</td><td rowspan="2">誤った信念の理解
（4歳～）</td><td rowspan="2">鑑賞者
としての他者</td></tr>
<tr><td>5歳～</td><td>図式期（5歳～8歳）</td></tr>
<tr><td>8歳～</td><td>写実期（8歳～）</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

研究を行うことが求められる。子どもが自身の描画意図に基づいて描画をし，命名を行うのがいつからかは実験的にはまだ明らかになっていない。この検討によって，おおよそ 2 歳頃から自身の描画への命名は始まるが，事前の描画意図を自覚し，描画意図に基づいた命名や絵の説明を行うことは，3 歳頃より開始されることが実証的に明らかになるだろう。さらに，描画意図を促進するメカニズムとして相互交渉が挙げられるが，相互交渉が他の要因とどのように関連しているのか，その中で具体的にどのような役割を担うものなのかも明らかになっていない。そのため，子どもの描画技術の発達や言語発達といった他の要因との比較を通した検討を行うことが望まれる。特に，2 歳代後半から円形といった形が描出できるようになるといった描画技術の発達は，対人交渉の内容と大きく関わっていることが推測される。なぜなら，それらしい形の描出によって，子ども自身だけでなく，周囲の他者もその形を何らかの対象表現として受け止めやすくなり，表象的な活動として描画を通した相互交渉が展開されていくことが考えられるためである。

対象の表現方法の変化と他者理解については，前述してきたように，他者の心的状態の理解の発達と描画の発達とを検討する必要がある。鑑賞する他者を考慮するとは，誤信念課題によって測定されてきている他者の心的状態の理解に相当すると考えられるが，これまで描画発達と心の理論で用いられる課題との直接的な検討は行われてきていない。他者の心的状態を理解する能力は，自身の絵を見る鑑賞者としての他者の視点を獲得することにつながるため，描画表現の選択に影響を及ぼすことが予測される。加えて，伝達内容の性質によって表現方法が異なる場合が考えられるため，これまでの研究で検討されてきたような非視覚的情報，視覚的情報の内容を踏まえたうえで，具体的な内容を定め，表現変化の有無を調査することが重要である。例えば，幼児期の日常的な描画テーマには，駆けっこ，コマ回しといった，動作に関する非視覚的情報が多く含まれており，子ども単独の描画研究では非視覚的情報の表現方法は検討されてきている（例えば，Smith, 1993; Cox, Koyasu, Hiranuma, & Perara, 2001）。しかし，これらの表現方法の変化を対人交渉下で検討したものは，Korzenik (1977) による事例検討のみである。このように実際の保育・教育場面での描画活動も参考にすることで，より生態学的妥当性の高い調査が行われると考えられる。

＜注＞

1）この変化について，他の説明を唱える研究者も存在する。例えば Bühler（1930）や Eng（1931/1983）は，自分の描いた線の中に自力で形を見出すことだけではなく，他の人の描画を見ることによって絵画制作法を学ぶことの影響も強調している。

2）出来上がった子どもの絵の分析といった初期の描画研究に対して，絵の立案や配置といった描画過程を検討する試み（プロセスアプローチ）も行われている（Thomas & Silk, 1990/1996）。

3）Allen, et al（2010）は実験 1 で，4 歳児が一般的な状況で，より詳細に特徴が描かれた絵が他者により情報を伝達すると理解していることを明らかにしている。

引用文献

Adi-Japha, E., Levin, I., & Solomon, S.（1998）. Emergence of representation in drawing: The relation between kinematic and referential aspects. *Cognitive Development*, **13**(1),25-51.

Allen, M. L., Bloom, P., & Hodgson, E.（2010）. Do young children know what makes a picture useful to other people? *Journal of cognition and culture*, **10**（1）, 27-37.

Arnheim, R.（1964）. *美術と視覚：美と創造の心理学*（波多野完治・関計夫，訳）. 東京 : 美術出版（Arnheim, R.（1954）. *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*: University of California Press.）

Barrett, M. D., & Bridson, A.（1983）. The effect of instructions upon children's drawings. *British journal of developmental psychology*, **1**（2）, 175-178.

Bloom, P., & Markson, L.（1998）. Intention and analogy in children's naming of pictorial representations. *Psychological Science*, **9**（3）, 200-204.

Braswell, G. S.（2001）. Collaborative drawing during early mother-child interactions. *Visual Arts Research*, **27**, 27-39.

Braswell, G. S.（2006）. Sociocultural contexts for the early development of semiotic production. *Psychological bulletin*, **132**（6）, 877-894.

Braswell, G. S., & Rosengren, K. S.（2005）. Children and mothers drawing together: Encountering graphic conventions during social interactions. *British journal of developmental psychology*, **23**（2）, 299-316.

Bremner, J. G., & Moore, S.（1984）. Prior visual inspection and object naming: Two factors that enhance hidden feature inclusion in young children's drawings. *British journal of developmental psychology*, **2**（4）, 371-376.

Bruner, J.（1988）. *乳幼児の話しことば：コミュニケーションの学習*（寺田晃•本郷一夫, 訳）. 東京：新曜社（Bruner, J.（1983）. *Child's talk: Learning to use language*: Oxford University Press.）

Bühler, K.（1930）. The mental development of the child: Routledge.

Burkitt, E., Watling, D., & Murray, L.（2011）. Children's drawings of significant figures for a peer or an adult audience. *Infant and Child Development*, **20**（6）, 466-473.

Callaghan, T. C.（1999）. Early understanding and production of graphic symbols. *Child development*, **70**（6）, 1314-1324.

Callaghan, T. C.（2005）. Developing an intention to communicate through drawing. *Enfance*, **57**（1）, 45-56.

Callaghan, T. C., & Rankin, M. P.（2002）. Emergence of graphic symbol functioning and the question of domain specificity: A longitudinal training study. *Child development*, **73**（2）, 359-376.

Case, R., & Okamoto, Y.（1996）. The role of central conceptual structures in the development of children's thought. *Monographs of the society for research in child develop-*

ment.' **61**, 1-295

Cox, M. V. (1981). One thing behind another: Problems of representation in children's drawings. *Educational Psychology*, **1** (4), 275-287.

Cox M. V. (1999). *子どもの絵と心の発達* (子安増生, 訳). 東京 : 有斐閣 . (Cox, M. V. (1992). *Children's Drawing*. London: Penguin Books Ltd.)

Cox, M. V., Koyasu, M., Hiranuma, H., & Perara, J. (2001). Children's human figure drawings in the UK and Japan: The effects of age, sex and culture. *British journal of developmental psychology*, **19** (2), 275-292.

Davis, A. M. (1983). Contextual sensitivity in young children's drawings. *Journal of Experimental Child Psychology*, **35** (3), 478-486.

DeLoache, J. S. (2002). The symbol-mindedness of young children. In W.W. Hartup & R.A. Weinberg (Eds), *Child psychology in retrospect and prospect: In celebration of the 75th anniversary of the Institute of Child Development*, **32**, 73-101. New Jersey: Lawrence erlbaum associates.

DeLoache, J. S. (2004). Becoming symbol-minded. *Trends in cognitive sciences*, **8** (2), 66-70.

Eng H. (1983). *児童の描画心理学* (深田尚彦, 訳). ナカニシヤ出版. (Eng H. (1931). *The psychology of chidren's drawings: From the first storke to the coloured drawing*. Routledge & Kegan Paul.)

Freeman, N., Eiser, C., & Sayers, J. (1977). Children's strategies in producing three-dimensional relationships on a two-dimensional surface. *Journal of Experimental Child Psychology*, **23** (2), 305-314.

Freeman, N. H. (1980). *Strategies of representation in young children: Analysis of spatial skills and drawing processes*. London: Academic Press.

Freeman, N. H. (1994). The emergence of a framework theory of pictorial reasoning. In C. Lange-Kuttner & G. V. Thomas (Eds), *Drawing and Looking: Theoretical approaches to pictorial representation in children*. London: Harvester Wheatsheaf.

Freeman, N. H., & Janikoun, R. (1972). Intellectual realism in children's drawings of a familiar object with distinctive features. *Child development*, **43**, 1116-1121.

Gardner, H. (1996). *子どもの描画：なぐり描きから芸術まで* (星三和子, 訳). 東京：誠信書房. (Gardner, H. (1980). *Artful Scribbles: The significance of children's drawings*. New York: Basic Books.)

Gelman, S. A., & Ebeling, K. S. (1998). Shape and representational status in children's early naming. *Cognition*, **66** (2), B35-B47.

Gibson E J. (1983). *知覚の発達心理学 (Ⅱ)* (小林芳郎, 訳). 東京：田研出版. (Gibson E J. (1969). *Principles of perseptual learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall inc.)

Goodman, N. (1976). *Languages of art: An approach to a theory of symbols*: Hackett Publishing.

東山明・東山直美. (1999). *子どもの絵は何を語るか：発達科学の視点から*. 東京：日本放送出版協会.

Jolley, R. (2008). Children's understanding of the dual nature of pictures. In C. Lange-Küttner & A. Vinter (Eds.), *Drawing and the nonverbal mind : A life-span perspective*, 86-103. Cambridge University Press.

Karmiloff-Smith, A. (1997). *人間発達の認知科学―精神のモジュール性を超えて―* (小島康次・小林好和, 監訳). 京都：ミネルヴァ書房. (Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*: MIT press.)

Kellogg, R. (1998). *児童画の発達過程：なぐり描きからピクチュアへ* (深田尚彦, 訳). 名古屋：黎明書房. (Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art*. California: National Press Books.)

木下孝司. (2008). *乳幼児期における自己と「心の理解」の発達*. 京都：ナカニシヤ出版.

木村美奈子. (2008). ビデオ映像の表象性理解は幼児にとってなぜ困難か？：写真理解との比較による検討. *発達心理学研究*, **19** (2), 157-170.

近藤文里. (1989). *プランする子ども* 東京：青木書店.

Korzenik, D. (1977). Saying it with pictures. In N. D. Perkins, B. Leondar (Eds.)：*The arts and cognition* (pp. 192～207). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

子安増生. (1997). 幼児の「心の理論」の発達：心の表象と写真の表象の比較. *心理学評論*, **40** (1), 97-109.

Lancaster, L. (2007). Representing the ways of the world: How children under three start to use syntax in graphic signs. *Journal of early childhood literacy*, **7** (2), 123-154.

Lowenfeld V. (1963). *美術による人間形成* (竹内清・堀内敏・武井勝雄, 共訳). 名古屋：黎明書房. (Lowenfeld V. (1957). *Creative and mental growth 3rd edition*: The Macmillan Company.)

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*. Paris: Alcan.)

松村暢隆. (1994). 幼児の“心の理論”と理論説－模擬説との議論について. *心理学評論*, **37** (1), 92-107.

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*. 京都：かもがわ出版.

Perner, J. (2006). *発達する「心の理論」：4歳人の心を理解するターニングポイント* (小島康次・佐藤惇・松田真幸, 訳). 東京：ブレーン書房. (Perner, J. (1991). *Understanding the Representational Mind*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.)

Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British journal of developmental psychology*, **5** (2), 125-137.

Piaget J., & Inhelder B. (2000). *新しい児童心理学* (波多野完治・須賀哲夫・周郷博, 共訳). 東京：白水社. (Piaget J., & Inhelder B. (1966). *La psychologie de l'enfant. Paris*: Press Universitaires de France.)

Pinto, G., Gamannossi, B. A., & Cameron, C. A. (2011). From scribbles to meanings: social interaction in different cultures and the emergence of young children's early drawing. *Early Child Development and Care*, **181** (4), 425-444.

Preissler, M. A., & Bloom, P. (2008). Two-year-olds use artist intention to understand drawings. *Cognition*, **106** (1), 512-518.

Ricci, C. (1887). *L'arte dei bambini*: N. Zanichelli.

Rochat, P., & Callaghan, T. C. (2005). What drives symbolic development? The case of pictorial comprehension and production. In L. Namy (Ed.), *Symbol use and symbolic representation: Developmental and comparative perspectives*, (pp.25-46). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Searle, J. R. (1997). *志向性*―心の哲学 (坂本百大, 監訳). 東京：誠信書房. (Searle, J. R. (1983). *Intentionality: An essay in the philosophy of mind*: Cambridge University Press.)

Smith, P. M. (1993). Young children's depiction of contrast in human figure drawing: standing and walking. *Educational Psychology*, **13** (2), 107-118.

橘春菜. (2007). 他者への情報伝達を意図した描画表現の発達：幼児・児童の非視覚的情報の表現方略の検討. *教育心理学研究*, **55** (4), 469-479.

Thomas G. V., & Silk A. M. J. (1996). *子どもの描画心理学* (中川作一, 監訳). 東京: 法政大学出版. (Thomas G. V, & Silk A. M. J. (1990). *An itroduction to the psychology of children's drawings*.: Harvester Wheatsheaf.)

Tomasello, M. (2006). *心とことばの起源を探る* (大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本多啓, 訳). 東京：勁草書房. (Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition:* Harvard University Press.)

Trautner, H. M., & Milbrath, C. (2008). Children's knowledge about pictures, drawing, and art. Milbrath C. & Trautner H. M. Eds. *Children's understanding and production of pictures, drawings, & art* : Hogrefe & Huber Publishers.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*: Harvard University press.

Wallon, P., Cambier, A., & Engelhart, D. (1995). *子どもの絵の心理学* (加藤義信・日下正一, 訳). 名古屋：名古屋大学出版会. (Wallon, P., Cambier, A., & Engelhart, D. (1990). *Le dessin de l'enfant*. France: Presses Universiaires de France)

Werner, H., & Kaplan, B. (1974). *シンボルの形成：言葉と表現への有機―発達論的アプローチ* (柿崎祐一, 監訳). 京都: ミネルヴァ書房. (Werner, H., & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation: an organismic-developmental approach to language and the expression of thought*. New York: John Wiley & Sons Inc.)

Willats, J. (1977). How children learn to draw realistic pictures. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, **29**, 367-382.

山形恭子. (1988). 0 ～ 3 歳の描画における表象活動の分析. 教育心理学研究, **36** (3), 201-209.

Yamagata, K. (1997). Representational activity during mother-child interaction: The scribbling stage of drawing. *British journal of developmental psychology*, **15** (3). 355-366.

山形恭子. (2000). *初期描画発達における表象活動の研究* 東京：風間書房.