

幼児期の描画活動に対する実践的枠組み

井 口 均

The Essential Conditions of the Drawings of Young Children

Hitoshi INOKUCHI

1. はじめに

教育・保育実践を実践の中で見い出された諸事実によって構築していくことはなかなか困難な作業である。その理由は特定の判断基準によって抽出された等質集団に対して統制された条件下で課題遂行をさせるのではなく、異質性をむしろ重要な条件とみなすことで成立する集団の中での活動という点に一つの原因がある。幼児の描画活動の場合、様々な客観的条件や主体的条件が描画産出の過程とその過程自体の成立に大きな影響を与えており、実践の中で幼児期の描画活動を理解する上で不可欠な条件との関連性を見出すことが非常に難しい。しかし、その枠組みをある程度明確にしておかなければ、実践を評価・検討する際に必要な条件統制的な分析もできなくなってしまう。そこで、今回は実践的アプローチによって個別的特かつ特殊事例として明らかにされた、描画産出にかかわっているとみなされる諸条件を抽出し、それらについて若干恣意的な関連づけを試みた。その際に、検討素材とした保育実践は九州保育団体合同研究集会（九州合研と略）で提案されたものである。

九州合研は、第1回を1970年7月に熊本で開催して以来、昨年で27回を数えるに至っている。第1回熊本集会の参加者数は87名であったが、その後、参加者数は毎年増加し、12年後の1982年9月に開催された久留米集会では1,228名にまで拡がっている。現在、参加者数はほぼ安定化し、1,000名前後を維持している。参加者の殆どは保育者が占めているが、その他に父母および研究者が加わるかたちになっている。特に研究者は集会全体の運営と各集会での分科会運営に深くかかわる立場を要請されている。その分科会も当初は「集団づくり」と「保育運動」の2つでスタートしたが、現在は保育実践をはじめ保育制度、保育労働条件、地域での様々な保育運動に関する17の分科会に分かれている。また集会の準備と運営については、1973年以降からは各県で実行委員会を作り、開催地の実行委員会が中心になって取り組む方式となった。

九州合研は、1960年代高度経済成長期に急増した婦人労働者からの切実な保育要求と各自治体に働く公立保育所保母達の自主的研究会を背景に生まれたものである。福岡、大牟田、北九州の3地域に誕生した自主的研究会が1969年5月に交流学习会を二日市で開催し、それに田代高英氏（福岡教育大学長を2期務められ、H8年3月退官）などが研究者として参加した。ここでの議論が重要な契機となり、保育にかかわる諸問題を実践的、理論的に深める活動の重要性とこの取り組みを九州全体に広げる必要性から、九州合研第1回熊本集会へとつながっていったのである。今回問題にする美術分科会が九州合研の中ではじめてもたれたのは1976年の第7回久留米集会である。

2. 九州保育団体合同研究集会・美術分科会での共通認識

(1) 過去8年間における分科会での実践提案

ここでは美術分科会の世話人または運営委員として直接関わってきた19回熊本集会から第27回鹿児島集会までの提案と討論を中心にそこでの共通認識を検討した。過去9回の分科会（但し、'94年に開催された第25回集会には参加できなかったため、今回の資料からは除いている）で提案され、ほぼ共通な認識として認められる内容は以下の4点である。第1は一人ひとりの子どもの生活の見直しとあそびの充実に関する事柄、第2は描画環境（物的、人的）に関する事柄、第3は描画発達の基本的筋道に関する事柄、第4は子どもの描画は変わりうるということである。これらは、個別に明らかにされてきたというより、ほとんど同時並行的に議論されてきたように思われる。ここでは第1の問題について個人的な見解を加え、描画成立条件とその関連性を検討する。

集会の度に毎回といってよいほど繰り返し議論されてきたのが、一人ひとりの子どもの生活の見直しと遊びの充実に向けての取り組みの問題である。各集会の美術分科会での、この問題に関する実践提案を挙げると以下の通りである（カッコ内は地域、提案者名）。

- ・ 第19回熊本集会 ['88年]⁽¹⁾
 - 「子どもたちの絵—4・5歳児—」（大分；吉村）
 - 「絵の描ける子、描けない子—2～5歳児—」（熊本；佐々木）
- ・ 第20回北九州集会 ['89年]⁽²⁾
 - 「子どもたちの豊かな発達のために」（北九州；錦織）
- ・ 第21回大分集会 ['90年]⁽³⁾
 - 「子どもの心にひびく感動を通して—4歳児—」（久留米；平井）
 - 「子どもたちの絵を通して学んだこと—4・5歳児—」（北九州；井上）
- ・ 第22回久留米集会 ['91年]⁽⁴⁾
 - 「豊かな生活の中で、どの子もかわる—5歳児—」（大牟田；前田）
 - 「絵にみる子どもたちの育ち」（久留米；久留米保問研）
- ・ 第23回佐賀集会 ['92年]⁽⁵⁾
 - 「美術—5歳児—」（大牟田；吉田）
 - 「3歳児の活動と絵」（久留米；久留米保問研）
- ・ 第24回長崎集会 ['93年]⁽⁶⁾
 - 「自分が主人公になれたとき子どもは描く—3歳児—」（宮崎；富永）
 - 「子どもの描く力と子どもの諸能力の相関関係について—5歳児—」（長崎；白川）
 - 「私の幼稚園づくり—5歳児—」（長崎；平）
 - 「5歳児の活動と絵」（福岡；小島）
- ・ 第26回原鶴集会 ['95年]⁽⁷⁾
 - 「5歳児の活動と絵」（大牟田；橋本）
 - 「豊かな発達を求めて」（久留米；諸林）
 - 「楽しく絵が描ける子どもをめざして—1・2歳児—」（宮崎；甲斐・染矢）
 - 「仲間が描けるようになったとき」（宮崎；上米良）

・第27回鹿児島集会 [’96年]⁽⁸⁾

「生き生きと描く喜びを獲得させていきたい！—5歳児—」第27回

「5歳児の活動と絵」（大牟田；木下）

「5歳児の描画活動」（久留米；諸林）などである。

これらの実践提案を通して共通認識となってきたことは、遊びを中心とした生活内容の充実が描画活動（ここでは、生活画を中心としたもの）の土台ということである。全てにあてはまるわけではないが、各々の実践はまず毎年新たに入園してくる子ども達の家庭での生活状況、園生活での遊びや他者（保育者や仲間）とのかかわり方、発達状態などについて現状を分析した。その上で、子どもの発達を阻害していると考えられる環境の改善を試みると同時に、描画に見られる特徴的变化を実践の中で確かめた。

(2) 実践提案の内容に見られるいくつかの傾向

まず問題になったのは、遊びを中心とした生活内容の見直しである。佐々木提案（第19回）は、「保育の中では同じように子どもに接しているのに、子どもの描画などに様々な違いがでてくるのはどうしてか」という素朴な問いかけをしている。そこで、保育者から見てイメージが豊かな描画が描けない子と描ける子を比較し、子どもの発達の問題に目を向けた。例えば、描けない子に分類されたR君（5歳0か月）はことばが遅れ、集中力も乏しい。U子（4歳7か月）の場合、ことばは十分発達しているし、優等生タイプで手先も器用なのだが描けない。K君（3歳1か月）はアトピー性皮膚炎で、口は達者だが絵を描こうとしないのである。それに対して、描ける子に分類されたS子（3歳6か月）は手先が器用で、観察力も鋭く、性格も大らかで伸び伸び育っている。描画内容でもいろんな出来事を描いている。同じくK子（2歳3か月）はことばがよく出て、いたずらが大好き。両親もそれを一緒に楽しんでいると指摘している。しかし、描けない子どもの発達状態は決して一様ではなかった。描ける描けないを決定づける要因や条件を簡単に取り出すことはできなかった。しかし、実践の強味は様々な働きかけを日常的に試みることができる点にある。またそうでなければ、目の前の子どもを救っていくこともできない。

その後は、遊びの充実に向けて、いくつかの視点に基づいた働きかけが試みられている。その一つが、吉村提案（第19回）や錦織提案（第20回）である。「子どもの絵は見るものではなく聞くもの」という視点にたった実践である。前者は海・山・川といった自然に恵まれた環境を活用しながら、四季を通じて戸外の散歩や自然の中での遊びに取り組み、それを通じて身体を鍛えることを重視した実践である。この実践が問題にしたのは、園で生活する姿は生き生きとしているし遊びの体験も十分あるにも拘わらず、描画表現が乏しく（伝えようとしていることや描き込みの量の点で）、あまり描き込もうとしない子どもの存在である。生活と表現が必ずしも結びついていない場合があるということであった。どこにこの問題の解決の糸口を求めたか。それは23名を一斉に描かせてそのまま描かせっぱなしにしていたやり方の見直しである。それを改善するために「今日は楽しかったね。そのことを描いてみようか？」と何人かの子どもに働きかけ、小人数で描画に取り組んだ後に一対一で子どもからの話しを聞き取る対応を続けた。その経験から、描画活動は思いきり遊べる生活を基盤にして、保育者と子どもとが描画をはさんでやり取りできる関係が必要

であることを示した。後者の場合も、リズム運動による身体づくりや戸外での遊びを積極的に取り入れて生活体験を拓げながら、十分に描けなかった描画であっても、描いた内容についての子どもの話しを必ず聞いてあげることが重視した実践であった。それによって、それまで描画内容が乏しかったT君にも画用紙一杯にその日あったことを描こうとする変化が生じている。また、描画環境の面でも、子どもの描きたい気持ちを大切にするために自由に描ける時間を多くし、用紙も上質の白い八つ切りから薄茶の四つ切りザラ紙に変更することで抵抗感（汚すことへの）や手の動きへの制約（はみ出ないようにする）を軽減する工夫を行っている。

一対一で聞き取る関係については、その後も久留米保問研第22回と第23回に連続して提案されている。久留米保問研は地域で互いの保育実践交流を地道に積み重ねてきており、第22回提案では描画活動に関する自分達の実践的成果と課題をまとめてくれている。その主な内容は描画表現を歪める「負」の主体的要因（例えば、身体的健康さ）を改善していくと同時に、楽しさや充実感を味わうことができる生活体験への取り組みが不可欠であることを強調している。そして身体的に健康であること、伝えたい内容があること、伝えたい相手がいることを一人ひとりの子どもに保障し、拓げていくことが表現活動の要であると指摘している。更に、子どもの理解の仕方として、欠点や弱さばかりではなく、その子の“良さ”やあと少しで可能となる課題（育つ力への信頼感や成長への楽しみにつながる）を見出すことが重要ではないかと訴えている。第23回提案では、個々の子ども達の具体的な生活環境に焦点をあてながら、遊びを充実させていくことと聞き取る関係を結びつけて取り組む必要性を改めて提起している。甘えん坊が多くて泥んこあそびもできなかった3歳児に対する取り組みである。家に帰れば紙おむつをつけられ、ビデオづけにされることが多く、結果的に夜更かし生活が多くなっている現状を踏まえ、とにかく遊ぶことを優先し、それも思いきり遊ぶことだけに専念した実践といえる。ただし、遊びを選択する際は、仲間との関わり合いを含むこと、また全身を使う楽しい遊びであることの2つを条件としている。そして描画活動での一対一による話しの聞きとりと室内壁への展示をこまめに繰り返すことにより、ふらふら動き回ることが多くて描こうともしたかったK君から描画を引き出ししている。また、これに関連した提案として富永提案（第24回、第27回）を加えることができる。3歳児と一緒に砂場やごっこ遊びを満喫し、「お絵描きしようか」と描くことにも関心を向けさせている。その楽しさを意識的に体験させることにより、楽しかった遊びや生活での出来事を自発的に描くようになった子ども達の姿が報告されている。待つだけでなく、子どもから描く活動を引き出すために保育者が積極的に働きかける必要があることを示した実践である。こうして、生活内容＝遊びの充実だけに目を奪われるのではなく、同時に描画を仲立ちにして保育者と子どもとの間で楽しい語らいを共有する関係をつくることの重要性を実践的に確かめた実践といえる。

次に問題となったのは、最初の問題と密接に関連しているが、子どもの発達内容（主に身体面）と生活全体をより一層組織的に見直すことである。前田提案（第22回）、吉田提案（第23回）、小島提案（第24回）、橋本提案（第26回）、木下提案（第27回）、諸林提案（第27回）などがそれである。前田提案は、5歳の基本的な力（率先してやろうとする積極性やリーダーシップ、仲間を受け入れる素直さや優しさ、表現することへの意欲など）は育っているが、描画の線が細かったり、途切れることが多かったり、ギクシャクした点

を改善しようとした実践である。発達面では緊張からくる身体（主に肩）の硬さと足腰の弱さが明らかで、描画内容ではイメージの乏しさと動きのなさなどが目立っていたようである。日常生活では同じような遊びばかりで拡がりがなく、子ども同士の会話もテレビキャラクターの台詞の模倣が多いという状態であった。そこで保育者は子どもにできたことへの確信をもたせ、次の目標に自分からチャレンジしようとする姿勢を引き出すことにより、不十分な身体の力とそのコントロール力を積極的に獲得させようとした。まず全身の力を引き出すため、毎日の雑巾がけとリズム運動、畑づくりと野菜栽培、また夏の間のプールあそびと山登りなどをとり入れている。その上で、全身運動と微細運動のコントロールを同時に伴う活動として、コマ回し、縄編み、凧上げ、水彩画などにも取り組んでいる。各々の活動では、一人ひとりの成長をおさえた励ましと仲間同士での認め合いを大切にし、自信と意欲を引き出している。更に、語り聞かせ、伝統芸能の鑑賞、園外での遊びと社会見学など、遊びや描画のイメージを拓げる取り組みもなされている。生活リズムと子どもの生活活動全体を見直すために合宿保育を積極的に行っているのも一つの特徴である。食生活への配慮も日常的に使用する調味料、食材、調理法にまで及んでいる。描画の変化は3学期頃から漸く見出し出されたようである。これからも分かるように、各活動が、どのような力をつけさせるかについての意図と明確に結びつけて考えられている。吉田提案も同様に5歳児の身体づくり（食事改善、リズム運動と多様な遊びを中心）にポイントを置いて描画の改善を試みている。明るく个性的で自己主張もするが、食が細くて足腰が弱く、筋緊張の強さと寝つきの悪さなどが問題点として挙げられている小島提案も、まず身体づくりを基本と位置づけた上で、一人ひとりをしっかり自立させていくことを目標に取り組んだ実践である。特に他園との交流（合宿）については年間で合計7回実施している。その過程で合宿を嫌がって泣いていた子どもは、他園の同年齢児からの刺激や励ましを受け、知らない場所での生活への不安感の克服や身辺処理活動をはじめとした様々な生活行動での自立を達成して自信をつけていった。しかも、それを画一的に取り組むのではなく、一人ひとりの発達状態に応じた課題設定とその達成を重視して実施している。ほーっとして自分から何もしようとしないA君には、園内の仲のよい友達同士で「泊り合い」をするようにし向け、楽しい宿泊体験の中で多少嫌なことでも一人でやらなければならない意識状況をつくっている。食が細く常に下痢ぎみで、雑巾がけ程度で疲れ果ててしまうB君。親の焦りもあって注意されるのか、本人は益々自信喪失状態に陥っている様子がみられる。この子どもには、運動会までの長い期間を通して、課題達成をゆっくりとしたテンポで取り組ませている。それぞれの課題を達成したことによる自信が描画にも示されている。橋本提案の場合は、0歳の時から寝つきが悪かったり、食が細くて体力や落ち着きの無さが気になる5歳の子どもの達に対する取り組みである。身体づくりを基本に、毎日の生活リズム、食事、睡眠を大切にしながら、子どもの生活を全体的に改善するための合宿を年間で合計9回も実施している。

井上（第21回）、上米良（第26回）両提案も2点目の問題に関連した実践と捉えることができる。ただし、両者が問題にした自信は前田・小島両提案で問題にされたものとは多少ニュアンスの違いがある。つまり前田・小島の場合はより具体的な目標達成と密接に結びつけられて検討されている。そのため恣意的解釈の入る余地がより少ないように思われる。例えば、井上提案は絵がなかなか変わらなかったり、描こうとしなかった4・5歳児

における自信の影響をとり上げている。以前から絵を描かないことが多く、描くこと自体に興味をもてないと思われていた子どもが、他園との交流（合宿）体験によって描画に対する態度を大きく変え、かきはじめたというのである。考えられる原因の一つとして、多くの子どもたちの前でリズム運動に取り組めたことからくる自信が関係しているのではないかと説明している。それは主観的解釈の問題だと指摘されても仕方がないのかも知れない。上米良提案の場合、自分のある行動がたまたま仲間認められたり、皆と一緒に何かの役割を達成できたことで、絵も変わっていった5歳児の事例である。S君は仲間の遊びに入らず、誰もいなくなった保育園を描くことが時々みられる様な子どもである。そんな子が虫が好きで取るのも上手なことを皆に認められたことをきっかけに、友達と衝突した時の悔しい思いを伝えられたり、また獅子踊りを踊れたことや生活発表会で主役をうまく演じたことなどから、一連の出来事が自分に対する自信につながっていったのではないかと考えるのは必ずしも不自然ではない。しかし、描画に友達が描かれるといった変化の原因を自信ということだけで説明することには多少無理があるのではなからうか。いずれにせよ、ここでは身体面の力を中心に子どもの発達状態を分析的に捉え、そこでの歪みをもたらす原因を、遊びだけでなく、生活リズム、日頃の食生活、仲間関係、生活活動での自立度、家庭環境などから総合的に判断し、改善をはかろうとした実践である。

(3) 諸条件および要因とその基本的関連性

以上のように、地域的偏りをもった個別のかつ特殊な実践事例であっても、幼児期の描画産出過程にかかわっているとみられる諸条件および要因と、その関連性について重要な情報を提示してくれている。確かに数も少なく特定の立場に基づく実践事例を含むという点では、特殊事例から一般の問題に迫ろうとしていると指摘されるかも知れない。しかしこれらの実践がたとえ一面的な実践事例であったとしても、そこで明らかにされていることが事実であることに変わりはない。その点で、実践事例で裏付けられたことに基づく描画産出過程にかかわる諸条件および要因とその関連性は、その全てが特殊で恣意的判断のみによるものと切り捨てることのできない内容を含んでいるように思われる。少なくともこれらの実践が、日々取り組まれている保育現場において、改めて実践を再検討する際の手掛かりになりうるのではないかと考える。そこで提案内容から重要と思われる諸条件および要因を拾い上げていくと、以下の9項目になる。

- | | | |
|---------------------------------------|-------|------|
| ・生活行動（食事、睡眠、身辺処理など）での自立 [前田, 小島他] | _____ | 活動力 |
| ・遊びの充実 [ほぼ共通] | _____ | |
| ・一対一で聞き取る対応 [吉村, 久留米保間研他] | _____ | 他者関係 |
| ・伝えたい相手の存在 [久留米保間研他] | _____ | |
| ・仲間同士での認め合い [前田, 上米良他] | _____ | |
| ・材料・手段（マジック, 四つ切りザラ紙など） [錦織, 久留米保間研他] | _____ | 描画環境 |
| ・伝えたい内容・イメージ [久留米保間研他] | _____ | 表現内容 |
| ・身体的健康さ（柔軟性, コントロール力, 筋力など） [ほぼ共通] | _____ | 主体要因 |
| ・自信と意欲 [前田, 小島他] | _____ | |

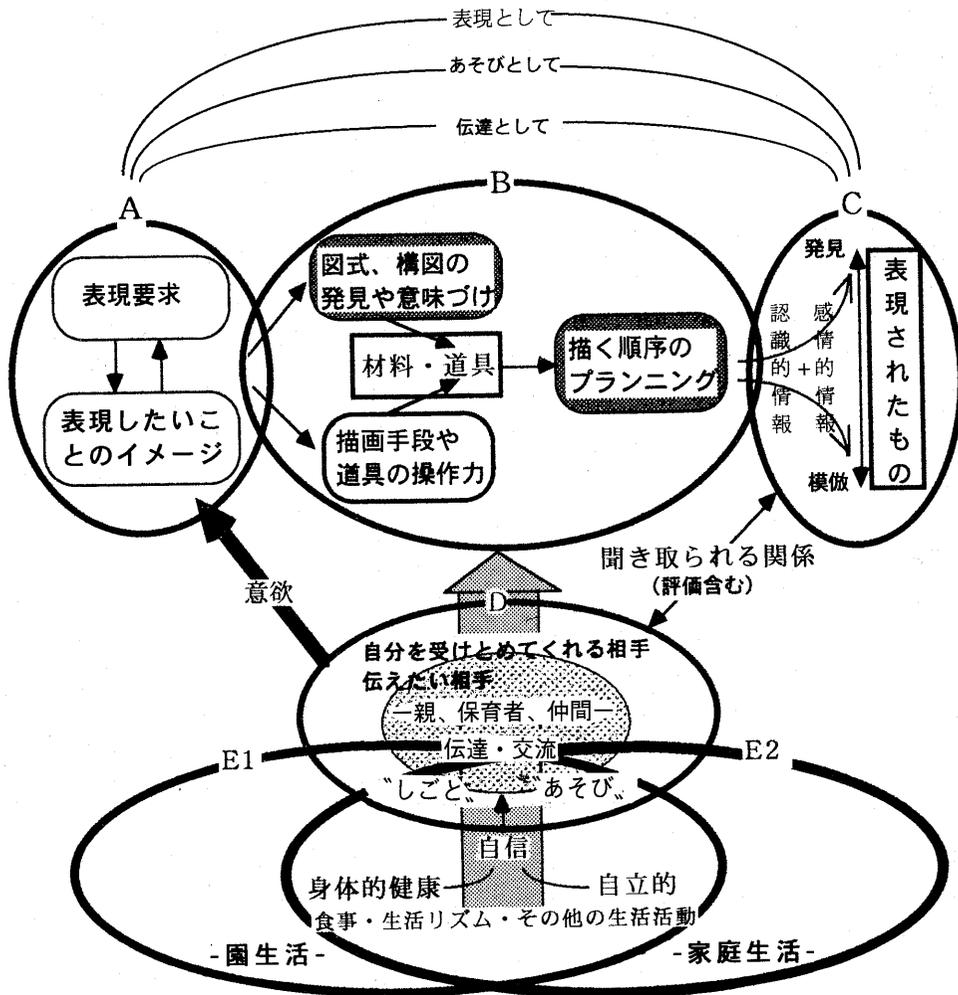


図. 1 実践的枠組みについて (その1)

- A : 表現要求
- B : 表現過程 描画の直接的産出過程
- C : 表現 (作品)
- D : 活動と対人関係領域
- E1・E2 : 生活の基盤であり描画活動の土台

提案の中で議論され、実践的にもお互いの共通認識となっていることをふまえながら、各項目間の関連性を大まかに整理したのが前ページに示した図. 1である。生活リズム・食事・その他の生活活動をベースに、それらは一方で身体的健康を支え、他方で自立の具体的内容として位置づけられるものである。その身体的健康さと自立性は幼児にとって大きな自信につながり、さらにその自信は遊びなどの諸活動への意欲を高めることになる。その結果、遊びが広がって仲間や保育者と関わる機会も多様化していくと考えられる。この過程は一方でより親しい相手との結びつきを築いていくことになる。そうした親しい仲間や大人との関係成立は、同時に伝えたい相手としての成立を意味する。他方で、こうした遊びをはじめとする諸活動が活発化することは、描画における表現内容・イメージをもたらし、表現するための適切な手段があれば、伝えたい相手に聞き取られることを期待して描画表現に熱中する可能性がある。そのような状況を想定できるのではなからうか。

これらの諸条件および要因が全てバランスよく達成されている子どもたちが現実に存在するかどうかはわからないが、少なくともアンバランスなケースについては多種多様なタイプが実際にいるのではなからうか。今後、新たな条件および要因の探索と関連性についての実践的な検討を加える必要がある。

3. 指導と表現をめぐる問題—分科会で問題にされてきたこと—

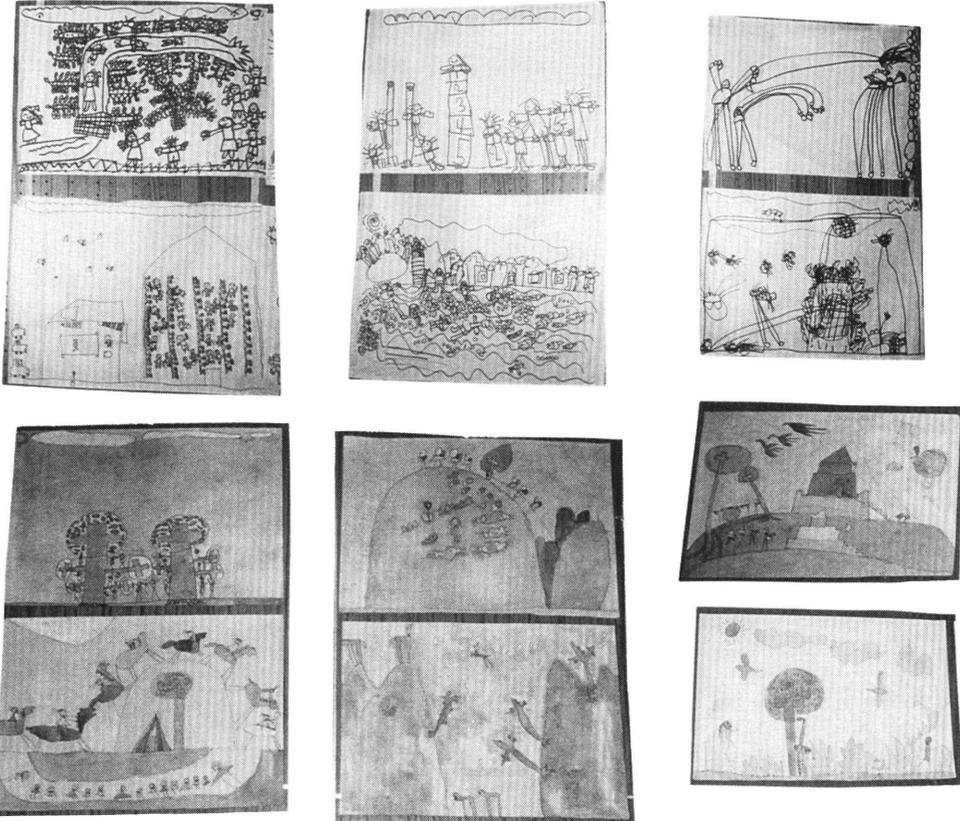
九州合研の分科会で描画表現に直結する具体的指導に対する議論を本格的に行ったことはまだない。この間の描画指導として話題になったことは、まず描きたい時に時間や場所それに描くための材料などを自由に使用できるよう保障することである。次に水彩絵の具の使い方についての留意事項がいくつかある。しかし何ととっても、最も大きなウエイトが置かれたのは遊びやその他の生活活動をいかに充実させるかに関わった具体的取り組みである。最近、その傾向が一層強まっているといってもよい。それに関連した問題で、検討を要するいくつかの事柄がある。その一つとして、分科会に毎回実践提案をもって参加し議論の中心的役割を果たしてきた園の描画に対して出されている疑問がある。この10年近くの間、毎回出されてはいたようである。しかし最近になってそのトーンが急に高まってきている。それは「どの絵も同じに見える」という声である。それは参加者の多くがどこかで感じていた率直な疑問である。この疑問にどう答えるのか、実践している側もそれを受けとめて検討する時期に来ていると思われる。もう一つの問題はその問題ともかかわっているのだが、生活の中味を充実することを基本にした多様な表現力を引き出す指導をいかに実現するのかについての課題である。

(1) どの子の描画も同じに見える!?

第23回佐賀集会においても、「どの絵も色合いが同じように見える」「色使い、図式、構図まで実際に指導しているのではないか」という意見が出された。遊びや身体づくりなどに取り組む以外、「描画活動に対しては何の“指導”もせずに展示されているような絵がどの子にも自然と描けるようになるのなら“指導”を問題にする必要性はなくなってしまうのではないか」とも問いかけられた。第27回鹿児島集会では更にトーンが上がり、参加者の中から「絵の色使いなど素晴らしいと思うが、どの子の絵も色調が似すぎて個性を感じられない」といった驚きと不満の混ざりあった声が上がったのである。

この問題についてはいくつかの点を押さえながら検討を進めていく必要がある。そこ

で、実際にどのような絵を見て「同じ、似てる、個性を感じない」と感じとったのであろうか。その時の絵の写真を12枚だけ下に例示している。白黒なので資料として多少問題はあると思うが図式や構図などから大体の感じがつかめるのではなかろうか。いずれも5歳児のものである。



まず個性がない＝画一的、個性的＝ユニークという短絡的な発想で子どもの描画を見ることは間違いではなかろうか。なぜなら、同じ年齢で同じくらいの描画体験をもっている子ども同士を比較した場合、似たような描画を描く時期が幾度か繰り返されるからである。それは発達筋道との関係で必然的に生じる場合もある。もしそうした類似性までも画一性名の下に非難されるならば、それこそ子どもにとっては不当な解釈を押しつけられることになる。更に、子どもは描画でもその模倣力をいかに発揮し、大人やあこがれているお兄ちゃんやお姉ちゃんの絵を好んで模倣する場合もある。それをきっかけにして新しい形が描けるようになったり、次第に変形させて自分の好みの形に変えてしまったりすることも多い。いずれも子ども自身の発達にとって重要な意味をもっている類似性といえる。こうした現象までも否定する大人や保育者がそれほど多くいるとは思えない。なぜなら、今指摘した類似性は子ども達の中で同時期かつ一斉に生じることはまずないからである。しかも長期間持続することなく一過的現象として生じることがほとんどだからである。

そう考えるならば、「似てる、個性を感じない」と反発を感じる人達は、単なる類似性ではなく、クラス全員の絵が似すぎていること、しかも集会に参加する度に前回の絵ともそれほど違わないものが多いことに受け入れ難い感情と疑問を抱いていると推測できる。その疑問の行き着くところは「教え込みによる指導」への疑いである。なぜなら、クラス単位で、園単位で、そして数年間がその類似性が持続している現象を最もわかりやすく説明してくれるのはそれしかないからである。疑問の目を向けられている園の保育者はそれにどう答えるべきか。類似性をもったそれらの描画を意図的に(描かせる指導はせずに)引き出そうとしているのであればその理由を明確に述べる必要があるのではなからうか。尤も、周囲は「似すぎて個性がない」と評価することを肝心の当事者がどう受け取っているのか、それに対する独自の考えをまず明らかにすることが大切なことではなからうか。

「その子らしさ」なるものを描画表現における外見的な独自性やユニークさといった違いのみによって短絡的に判断することにも問題がない訳ではない。そういう切り返しもできなくはないが、表現は異なる表現意図に基づいてなされるものと考えれば様々な違いが見られるのが自然ではなからうか。「表現の3領域」⁽⁴⁰⁾のどれが表現意図として選択されるのかによって表現内容も違ってくる。対象の形態に興味があるのか、その機能(仕組み)か、それともそれを用いて誰かと遊ぶことなのか、その違いが表現内容に影響するのは当然である。子どもによっても違おうし、同一の子どもの中でも状況によって変化することもある。また、描画表現に対するアプローチの仕方は幼児期から違って、パターナーとドラマティストそしてその中間といったタイプが存在するという指摘もある⁽⁴¹⁾。絵で比較した場合、パターナーは視覚的形態とのギャップに敏感だが、ドラマティストはその逆の傾向を示すのである。更に、自由な状況の下で自分から絵を描いたり、ものつくったりする場合、子どもによって違った造形表現過程が展開するため、でき上がりが全く違ったものになってしまうことも指適されている。着想から入るか、素材への興味から入るか、用具や手段と面白さから入るかが子どもによって違うため、表現も多様化するのである。いずれにしろ、どうして似たような絵と受け取られる状況が生まれたのかを検討する必要があるのではなからうか。

(2) 実践的枠組みについて

最初の部分で諸条件および要因とそれらの関連性についてのイメージを図式化したのが、それをもとに描画活動に対する実践的枠組みを検討しておく必要がある。図. 2は従来なされてきた主な実践が生活活動と造形表現活動との関係をどのように捉えていたか、簡略化して示したものである。いわば土台づくりを中心に据え、生活を充実させ、発達を確かなものにする保育全体を通して、全人格的働きかけをすることが「美術教育の基盤」であるという考えの下で取り組んできた。その視点から図. 1を変形し、描画の多様なあらわれ方を実践内容と関連づけ

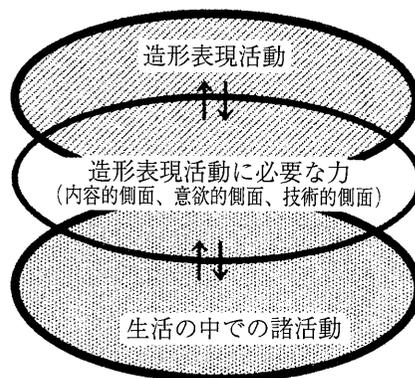


図. 2 生活充実の中で育つものと描画活動との基本的関係

て分析するために作成したものが図. 3である。図. 2の内容をより詳しく表現するために、生活活動や表現過程を各々2層に分け、日常生活での活動保障レベルでは探索的・試行的表現を独自にとりだした。また、4項目（活動環境、表現過程、表現物、伝達相手）に保障度や自由度の評価を加え、よりダイナミックな状況把握ができるよう工夫した。また、

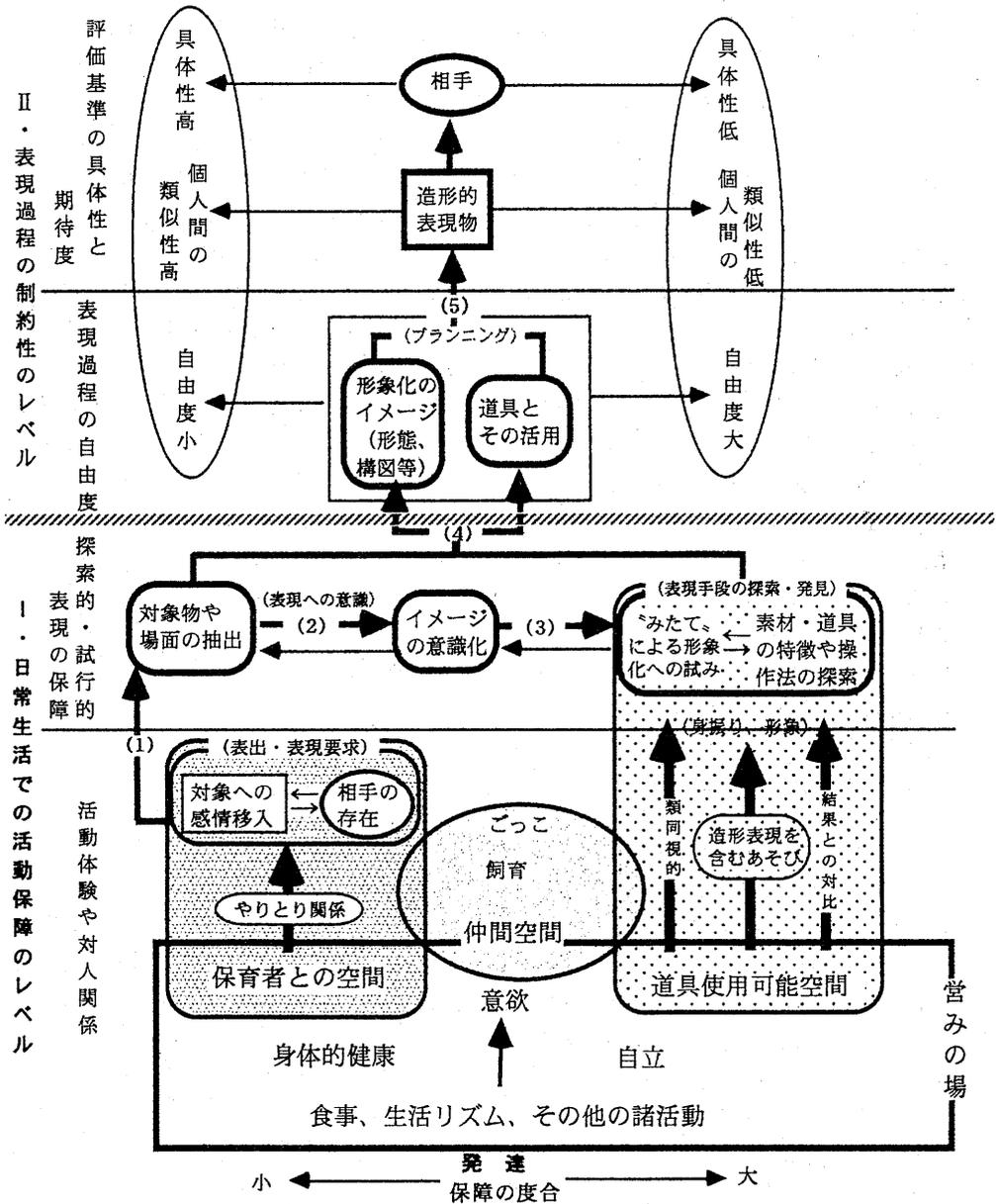


図. 3 実践への枠組み (その2)

表現の基盤となる生活については遊びの充実がよく強調されるが、自立の力を引き出す狙いから、ここでは子どもたち自身が自分の力だけでとり仕切ることができる空間を意図的に位置づけた。造形表現からすれば、いろいろな道具や素材との出会いの場として、また親しい人や仲間との交流を楽しむ場として位置づけた。

4. おわりに

幼児の描画産出の過程には様々な客観的条件や主体的条件が影響を与えている。今回は過去8年間の九州合研美術分科会で提案された実践を基礎資料にし、何を克服課題として位置づけて保育実践に取り組んできたのか、また結果としてどういう共通認識を引き出したのかについて部分的ではあるが言及した。あわせて、地域の偏りや特殊事例としての制約があることを前提に、描画産出過程に関わる諸条件と要因を抽出し、それらの関連づけを行った。

また、研究集会において再三とり上げられてきた実践上の問題（描画の類似性）について若干言及した。更に、この間の描画活動に対する取り組みが遊びを中心にした生活活動に集中し、描画指導そのものに対する指導課題が曖昧にされている傾向が続いている。そうした事情から、改めて保育現場における描画指導の在り方と問題のある子どもへの取り組み方を検討する手がかりとして、描画活動の指導領域に関するより細かい図式化を行った。その際、描画指導における保育者側が陥りやすい問題状況の分析の視点や子どもの生活活動の充実化の中味としての居場所づくりという視点をその中に盛り込んだ。

参考・引用文献

- (1) 九州保育団体合同研究集会実行委員会, 「第19回熊本集会手引書」, 1988年
- (2) 九州保育団体合同研究集会実行委員会, 「第20回北九州集会手引書」, 1989年
- (3) 九州保育団体合同研究集会実行委員会, 「第21回大分集会手引書」, 1990年
- (4) 九州保育団体合同研究集会実行委員会, 「第22回久留米集会手引書」, 1991年
- (5) 九州保育団体合同研究集会実行委員会, 「第23回佐賀集会手引書」, 1992年
- (6) 九州保育団体合同研究集会実行委員会, 「第24回長崎集会手引書」, 1993年
- (7) 九州保育団体合同研究集会実行委員会, 「第26回原鶴集会手引書」, 1995年
- (8) 九州保育団体合同研究集会実行委員会, 「第27回鹿児島集会手引書」, 1996年
- (9) 九州保育団体合同研究集会実行委員会, 「第23回佐賀集会報告書」, 1993年
- (10) 八木紘一郎編, 『造形の誕生』, 8, 青木書店, 1984
- (11) Howard Gardner, Artful Scribbles 60-64, Tuttle-Mori Agency, 1980