

— 資 料 —

描画表現における「表現する」ということ
～保育者養成と子どもの造形表現活動支援のための実践～

長谷川 美和

Considerations Regarding “Representations” in Drawings:
Practice for Childcare Worker Training and Support of Children’s
Formative Arts Activities.

Miwa HASEGAWA

要 旨

表現するとは、何をする事なのかについて正しい認識を持ち、保育者として子ども達の造形表現活動の支援に活かすべく、その機会となる仕組みを考察する。表現するということを誤認してしまう要因を示し、お手本やまねをすることに頼ることのない表現を実現する力の育成と、造形表現を自ら楽しむことをめざす。

キーワード：造形表現、描画表現、保育者、アウトプット、お手本

はじめに

保育者をめざす学生の必須科目として担当している「保育内容の指導法（表現）」「図画工作」では、保育者としての総合的な造形表現力（美術力）を高め、基礎的な知識や技能の習得と、子どもたちの造形表現活動の支援に必要な力を身につけることを目標としている。

しかし、受講学生の基礎的な知識の習得状況や、様々な実技制作や鑑賞教育体験等の有無などには大きな差があり、授業中に学生から「美術系が苦手」「高等学校で選択していない」「上手に描く（作る）ことができない、下手なので恥ずかしい」などの不安についての訴えや相談が多くあるため、このような発言をさらに詳しく聞き取り、それぞれに対応する必要性が増している。

しかしこれら様々な課題の根底にある「表現する」ということは何をする事なのかへの意識の持ち方に、大きな課題が存在すると考える。

「表現する」ということは、人それぞれの中にあるものを外へ出すことであり、個人のインサイドにあるものをアウトプットすることである。ここでは「表現する」とは何をする事なのかを、描画（絵画）表現に焦点を絞り、保育者として子どもの造形表現活動支援に活かすことをめざして、学生自ら考え正しく認識する機会となる仕組みを考察する。

1.美術系が苦手と感じる理由とその応急対策

学生への個別対応でおこなう聞き取りや、授業中に受講生全体に対しておこなう挙手による簡単な調査の結果から、「美術系が苦手」と感じている理由は「今まで（小学校～高等学校を通して）作品を褒められたことが無い」との意見が多かった。また「上手に描けない、下手である」と感じている理由は「本物のように（写真で撮ったように）リアルに描けない」「先生に（自分の思いとは違う方向に）手直しされた（しかし評価が気になり何も言えなかった）」経験などからであり、「恥ずかしい」ので「まわりの人が描き出して（それを見て）からか、先生に細かく指示を仰いで（お手本を見て）からでないと描けない」との内容が顕著であった。

そこでこれらの応急対策として、授業の冒頭では、保育士指針及び幼稚園教育要領「表現」の目標である「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」を確認し、そこには「上手に描く」や、「先生のお手本どおりに描く」というような目標が一言も掲載されていないことを確かめる。

さらに、小学校学習指導要領「図画工作」の目標には「表現及び鑑賞の活動を通して、感性を働かせながら、つくりだす喜びを味わうようにするとともに、造形的な創造活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。」と示され、中学校学習指導要領「美術」の目標とともに、ここにも「上手に」や「お手本どおりに」という目標が存在しないことも加えて確認する。

2. 表現するということを誤認してしまう要因例

幼稚園教育要領や小学校学習指導要領の目標に示されていないにもかかわらず、上手に描かないといけないと思ってしまう理由や、お手本が目指すべき到達点（ゴール）であるかのごとく誤認してしまう要因はどこにあるのか。

表現するということは、人それぞれ個々の中にあるものを外へ出すことであり、大人が優れていて子どもが劣っているということではなく、大人の（先生の）表現がお手本であるはずも無いのである。

しかし、お手本の存在や先生による作者の気持ちに沿わない手直しという行為を受けた経験から、自分の思いの通りに描いてはいけないもの、文字を習うように先生の示すお手本通りに描かないといけないものと誤認している事例も多い。このことは、お手本と模写の違いや、崇拜する表現者へのオマージュとしての絵画表現と真似ること・盗作・贋作との違いについて、正しく学ぶ機会を得てこなかったことにも原因がある。

また、「造形表現」「図画工作」「美術（芸術）」という名称からくる誤認も大きな要因である。絵画表現活動をおこなう領域の名称は、幼稚園・保育園では造形表現、小学校では図画工作、中学校（高等学校）では美術（芸術）と名付けられており、それぞれ違うことをするような印象を与えてしまっている。

3. 「上手な絵」とはどういう絵のことを指しているのか

実習先の保育園や幼稚園にて、子どもの描いた絵への言葉かけに「上手だね」を連呼している実習生を目にする。また、幼稚園合同子ども作品展などの会場でも同様に、「上手に描けて

いる」という来場者の褒め言葉が飛び交っている現状がある。これは、他に作品を褒める言葉の種類を持ち合わせていないというポキャブラリー不足の問題でもあるが、上手こそが最大の到達点で、目指すべき目標でありゴールであるとの誤認のほうが問題が大きい。

はたして「上手な絵」は褒め言葉なのか。そもそも、「上手な絵」という言葉はどのような絵について向けられる言葉なのか。授業にて「上手に描けないから不安」であると発言した学生達にも聞き取りを繰り返した結果、それは「本物のように」「リアルに」「まるで写真に撮ったかのように」描かれている絵画のことを示している場合が最も多い。

ローエンフェルド (V. Lowenfeld) による、子どもの描画における発達段階では、錯画期 (2～4歳) → 前図式期 (4～7歳) → 図式期 (7～9歳) → 初期写実の時期 (9～11歳) → 疑写実の時期 (11～13歳) → 決意の時期 (15歳以降) と示される。「本物のように描く」ことに意識が向き始める写実表現については、図式的に描く時期を経て、実物のように描こうとするがまだ十分に写実表現することができない時期、そして、創造的表現に行きづまりを感じ、絵を描くこと自体に興味を失うことになる指導の難しい時期へと進むとされる。

幼児教育を目指す学生であっても、高等学校で美術を選択していない場合が多いのは、この創造的表現に行きづまりを感じ、絵を描くことに興味を失うことになりやすい決意の時期にあたるからであり、ある意味この発達段階にある誰もが通る過程である。

そして、写実表現への欲求が高まり、写實的に本物のように描いてみたいと思っているにもかかわらず、1度も写實的に描ききる (作品として完成させる) 経験をしていないことにも注目すべきである。本物のようにリアルに描くという大きな山を見上げるだけで、一度も登頂した経験が無いので、自分は写實的には描くことができない、下手だ、苦手だと思い込んでしまっているのである。

さらに、本物のように描かれているか否か、という観点では判断できないような絵画表現に触れる機会が乏しいことも挙げられる。例えば、写実表現以外の多様な表現が展開される現代美術作品などを鑑賞した経験が極端に少ない。中学校美術の教科書にはアクション・ペインティングや抽象表現主義の作品も掲載されてはいるが、最大であっても見開き A3 サイズ程度の写真に縮小された状態での作品鑑賞であり、これでは作者と作品名の暗記のためにはなれども、作品の良さを感じたり、表現技法を覗き込んだり、さまざまな刺激を受けるような鑑賞にはたどり着きにくい。

4. 「お手本」の存在を認識する

教育実習訪問担当として立ち会った幼稚園での研究授業にて、お手本という存在についての誤解を強く感じる事例があった。それは、ひまわりの花の絵を描く、という内容で、本物のひまわりを観察して描くという出だして始まったが、実習生がクレパスと絵具で描いたひまわりの絵がお手本として子ども達の前に掲示され、画用紙は縦画面として使用、花と茎や葉っぱの枚数や構図もお手本のとおりに描き、クレパスで花びらを塗り込み、それ以外はクレパスを線書きで使い、絵具で仕上げてはじき絵技法を盛り込むというものだった。

さらに、花びらは黄色を強い筆圧で塗る、葉っぱの虫食い穴や葉っぱにとまる虫を描いた幼

児は、描いてはいけないと注意されるという状態であった。

これでは、その実習生が自分の表現したいことを、園児たちを使って作品制作をしている、という行為に他ならない。しかし、実習生にはもちろんそのような意図はなく、ただとにかく良い絵を描かせたい、研究授業を成功させたい（褒められたい）、という思いで一生懸命取り組んでいるのであった。表現することを、お手本通りに正しく書かないと相手に通じない文字の練習と同じように捉えているのである。

また、ひまわりの花びらは黄色、という色の指定については、人間に色が見える仕組みの不理解が原因である。色彩はその本体である光が可視光線として人間の眼に色として見えているに過ぎないため、ひまわりの花びらが人間全てに同一の黄色に見えているとは限らない。さらに逆光の部分や影になっている花びらは光の波長が短い紫系の色味が感じられる場合も大にあるだろうし、なによりもひまわりが楽しそうだからと赤やピンクを感じて選択することもあるだろう。その自由な発想や完成を、お手本という存在が奪ってしまうことを理解すべきである。

描画における日本の歴史を見ると、長い間お手本という存在が大きなウェイトを占めてきた。明治時代以前までは、粉本と呼ばれるお手本をなんども繰り返し描いて、描く技術を身につけていくという習得法が取られていた。明治時代に始まった学校教育制度のもとにおいても、図画工作等の教科書には、描くべきお手本が掲載され、お手本そっくりに描ければ満点評価という臨画教育が長く続く。山本鼎が唱えた自由画教育運動により、お手本からの解放が始まるが、その後もお手本に頼る習慣はなかなか消滅しない。

模写については、写真などの複写技術が無かった時代には描き写しの為のものであり、その後も元の作品の研究調査や保護目的の為のレプリカとして模写が制作される場合もある。しかし同時に、元の作品を観察しそっくり描いていくことで、描き方の技法などを学ぶ勉強法でもある。もとの作品のとおり描くことを目指しはするが、それがゴールではなく、そこで学んだことを活かして後の自分の作品に反映させることが到達点である。そのため贋作を作る行為ではないことの証明として、たとえば必ず原画と模写画の画面のサイズを違えたり、部分的に模写をするというルールも存在する。

このように「お手本」という存在を多角的に正しく認識して、子どもたちの造形表現活動にお手本が必要かどうかを、そのケースごとに判断する力をそなえていく。

5. まねをしないこと

授業では、イタリアのレッジョ・エミリア市が掲げる、子どもの個を活かす幼児教育実践法であるレッジョ・エミリア・アプローチについて視聴覚教材を用い、その一旦に触れる。その映像には、朝、保育園に登園してきて食べたオレンジをモチーフとして、子ども達がそれぞれの表現手段を自らを選択して、表現を楽しんでいる様子が映されている。ある幼児はオレンジの香りについて水彩絵具を用いて平面画面にイメージ構成画のように表現し、また他の幼児は楽器を手にオレンジの香り作曲するという活動に展開が進んでいく。先生が子ども全員に向かって同じことをするように指示をだすのではなく、先生の役割は、子どもが自ら選んだ表現

方法の準備を手伝い、支援に撤し、その活動のドキュメンテーション（記録）を取っている。お手本や指示待ちや人のまねをすることを必要としない、表現活動を推進しているアプローチであることを学びとってほしい。

日本のアプローチの学びとして、具体美術の活動についても触れる機会を持つ。具体美術は1954年8月頃、「人の真似をするな。今までにないものをつくれ」と言った画家・吉原治良のもとに糾合した関西中心の若手の前衛作家たちによって結成されたグループである。その言葉のとおり、近代絵画を継承するのではなく斬新な作品の発表をつづけざまに行い、やがてフランスの批評家ミシェル・タピエによって「アンフォルメルの日における一例」として広く海外へも紹介され、高く評価されるようになった活動である。子どもの造形表現活動にもさまざまな形で関わり、児童詩誌『きりん』への寄稿や、『童美展』という児童美術公募展の審査員を努めるなど児童美術と積極的交流を続けたことを紹介する。

6. 造形表現、図画工作、美術との呼び名の違い

絵画表現活動をおこなう領域の名称は、幼稚園・保育園では造形表現、小学校では図画工作、中学校（高等学校）では美術（芸術）と名付けられており、それぞれ違うことをする印象を与えてしまっている。

絵画表現に使用する画材や教材またはテーマや課題については、心身ともに発達や成長にあわせて幼稚園・保育園、小学校、中学校、高等学校の現場でも選択されるものである。それは表現の為に使用する画材やテーマに過ぎず、どのような画材を用い、どのようなテーマであっても、インサイドにあるものをアウトプットすることには変わりがないはずである。しかしこのことが、表現することの本質自体が発達の段階にあわせて変化していると誤認してしまう一因ともなっている。

美術という日本語は江戸時代には存在せず、明治時代に日本に造語された多くの新しい日本語の内の1つである。明治時代に入ってきた西洋語の概念において、それまでの日本語に存在しないものは新語を誕生させることになり、明治政府がウィーン万博に参加する際にドイツ語の「純粹美術」に該当するように日本語として「美術」という造語をつくったのである。

Fine Artsという言葉の日本語版として造られた美術や、図画工作、造形表現という名称であるが、人間の発達段階に応じて使用する道具やもとめられる緻密さなどの段階は違えど、根本的に「表現する」ということにかわりがないことを確認する。

7. 実技授業での実践

表現することの実践として授業で作品制作をおこなう。完成作品も大切であるが、その制作に至るまでの過程も、制作の過程自体も大切な活動であることを実感できるように進めていく。

上手という観点自体が存在しない「絵具遊び」、学生一人一人が面白い形探しに没頭する「短大全てをこすりだそう」、そして、人生で一度本気のリアル表現を描ききる経験に挑戦する「かっこいい乗り物」等の制作実践をおこない、表現することの考察を深めていく。

おわりに

表現するとは何をする事なのか、逆に、何をする事と表現することではなくなるのかの理解を深め、保育者として子どもの造形表現活動支援に繋げていく。

つまりは、そのアウトプットに至るまでにどのようなことをインプットしてきたかが問われるものであり、お手本を丸写しするだけでは、豊かなアウトプットは生み出されない。心と身体の中に取り入れたあらゆるものが、その中で熟れて、その後に偶然または必然的にアウトプットされるのである。保育現場においては、結果としての作品だけではなく、それが生み出されるまでの過程である日常の保育のあり方が問われていることを保育者は認識しなければならない。お手本の強要や、表現されたものに対する好き嫌いなどから優劣がつけられるのではなく、優として褒めるとするならば、アウトプットできたこと自体が賞賛すべき事柄であり、日常の中で出会う様々な事象や体験などがより良い表現を生み出すことにつながるのではないか。

結果だけではなく、過程を大切にすることが表現することへ豊かに繋がるものであることを認識し、描画において「表現する」ということの認識をもち、保育者自らも造形表現を楽しみながら、子どもの支援に取り組む保育者の養成に向けた考察を続けたい。

参考文献

金子一雄『近代日本美術教育の研究 明治・大正時代』中央公論美術出版1999

山本鼎『自由画教育』黎明書房1972（復刻版）

京都市立芸術大学美術教育研究会編『美術のきほん』日本文教出版2008

花篤實・岡田悠吾 編『新造形表現』三見書房2015

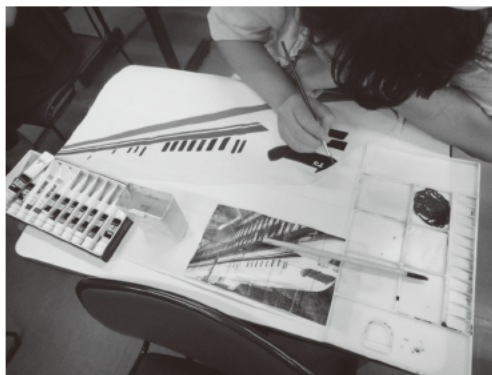
佐藤学 監修『驚くべき学びの世界 レッジョ・エミリア市の幼児教育』ワタリウム美術館

兵庫県立美術館『「具体」ってなんだ？ 結成50周年の前衛美術グループ18年の記録』美術出版社2004

芦屋市立美術博物館『「童美展」の活用—芦屋市内公立幼稚園との連携によるこどもの創造力育成事業 報告書』2009



学科特別演習（ゼミ）による保育園での絵具遊び



かっこいい乗り物の制作