

概要

子供が絵に表す意味と指導のあり方に関する研究

— 量的な基礎研究を根拠とした法則化による描画指導法の検討 —

本研究は、高田利明「人物描画等の発達

にみる児童画の「形」と「意味」(教育美術 1989年8月号掲載、第24回佐武賞受賞)を

先行研究として取り上げ、現代の小学生を対象とした約2,400枚に及ぶ人物描画調査結果

の比較・検討とともに、同時に実施した子供の描画に対する満足感の構成要素検討のための質問紙による調査結果を根拠とし、「法則化による描画指導法」¹⁾の批判的検討を通して、子供

が絵に表す意味とそれに応じた指導のあり方に関する知見を得ることを目的としている。

量的な基礎研究からは、以下の五点が明らかとなった。

① 積極的・消極的によらず、様式的・記号的な表現をする児童がどの学年でも一定の割合で出現することから、子供の描画類型は増加している。

② 高学年でも観面混合ⁱⁱが一定の割合で出現することから、児童期後期での再現的形態模写的表し方への移行の過程には遅延がある。

③ 物語性やポーズを伴った「表したいこと」や「表現上の工夫」を描く子どもが学年進

行と共に増加している。

④ 6年生男子の「表したいこと」の改善は喫緊の課題である。

⑤ 描画の満足感は、表したいことと表現上の工夫の一体化が鍵である。

それらを根拠とし、法則化による描画指導法は子供が「表したいことを絵に表す」ための指導の要件を満たしていないこと、更には子供の画期や発達の段階と関係なく実施されたり、表現内容そのものや表現方法を教師が与えたりするような一斉描画指導の根本的な意義や指導に至る考え方、指導法には是正が必要であるとの結論に至った。

最後に研究の総括として、子供が「表したいことを絵に表す」ための指導の具体策を以下の四点にわたり提案した。

1. 子供の自己内対話を想定した授業づくり

2. 子供の思考に働きかける発問の精査

3. 行為から発想を思いつく機会・人間関係の保障

4. 再現的表現の価値観の再考



はなわ だいすけ
《執筆者》花輪 大輔

勤務先：北海道教育大学（札幌校） 准教授

出身校：北海道教育大学大学院教育学研究科

教科教育専攻 美術教育専修（美術科教育）

I はじめに

1. 問題の所在

図画工作科や美術科は、自らのイメージを可視化、または実在として表現したり、造形的な行為から自らの感覚を働かせて新たな活動を考えたり、あるいは造形的なよさや美しさをと感じ取ったりする活動を中核とする。それらの活動の具体化には「題材」iiiの検討が必須であり、その精度を高めるには、学びの主体者としての子供の実態把握を欠くことはできない。特に、描画の発達においてはケロック、ローウェンフェルド、リードらの児童画研究者によるものが代表的であり、子供の画期の発達やその特徴などへの示唆は、我が国の図画工作・美術教育に大きな影響を与えた。しかし、それらの研究からは半世紀以上が経過していることに加え、子供を取り巻く視覚文化や時代背景も現代とは大きく異なる。そこで、現代の子供の描画傾向に関する基礎研究が僅少であることに着目し、現代の子供の描画傾向を明らかにすべく、これまで村瀬¹、高田²を先行研究として取り上げ、それらの追試及び考察に取り組んできた。

本研究の予備調査からは「子供が絵を描くことの意味」について、記号化の出現や多様化とともに、文脈（物語性）を伴う傾向が浮かび上がった。しかしその一方で、「教師が子供に絵を描かせることの意味」について深く考えられる事例に出会った。

2019年のある児童画展でのことである。N小学校5年1組の児童作品全てが法則化され

た描画指導法のシナリオ通りに描かれていたが、2組や3組の児童作品にはそれとわかる傾向はあるものの、ある程度の自由度があり限られた中にも多様な表現が見られた。各教師の指導の構えについては複数の解釈が可能だが、いずれにしても2組や3組の児童作品の方が一人一人の子供の思いや願いが表出されていたと判断することが妥当である。しかし、1組の子供たちは2組や3組の子供たちの作品をどのように受け止めるのだろうか。

これまで、児童画展などで一つの学級・学校から画一化された児童作品が数多く出展されることや、学校・地域が異なるにも関わらず同じような作品を描かされたと思われる児童作品に違和感を覚えていた。しかし、この事例との出会いによって、本来の子供の思いはどうなのか、子供の気持ちと教師の指導に乖離^{かいり}はないのかといった更なる疑問が生じ、子供の絵の指導に対する教師の構えについての検討が必要だと考えた。果たして、教師が思い描く指導法は本当に子供の実態に即しているのか、また、子供の絵に対する気持ちにどのような影響を与えるのか、更にはこのような事例が全国的・国際的に発生しているのではないかと考えたことが、本研究の着想に至った経緯である。

2. 研究の背景及び目的

法則化による描画指導を取り上げた研究は僅少であり、Web上では肯定派と否定派の対立³が見られるが、いずれの主張も感情論によるところが大きく、論理的な議論とは言い難い。肯定派は教師にとっての有用性、作品に対する子

供の自信や保護者の喜びの事実を論拠とし、否定派は教師の強い指導による画一性とともに、子供の学齢や発達の段階の無視、描画経験による気付きの積み上げを論拠としており、両者の議論は噛み合っていない。

島田⁴は、キミ子方式や酒井式描画指導法を取り上げ、法則化による描画指導法の検討を通して、描画指導の苦手な保育者・教師にとっての魅力やその利点、学校教育に適さない理由などについて言及しているが、子供の思いや考えについては今後の課題とするに止めている。

そこで、本研究では簡単な人物をモチーフとした指示文をもとに描画調査を実施し、現代の小学生の描画傾向を把握するとともに、質問紙を用いて子供の描画に対する満足感の構成要素を明らかにしたいと考えた。その上で、それらの基礎研究を根拠として法則化による描画指導法を批判的に検討することにより、子供が絵に表す意味とそれに応じた指導のあり方に関する知見を得ることを目的として設定した。なお、人物の描画傾向に関する調査の仮説は以下のとおりとした。

【仮説A】現代の小学生の人物描画の傾向は高田の調査と比べて、画期の移行の遅延や様式的・記号的な表現とともに、描画類型の増加が見られるだろう。

【仮説B】本調査において子供の描画への満足度は、子供が表そうとしたことや表現上の工夫の記述件数と相関が見られるだろう。

調査協力の実現性を考えると、子供自身が法則化による描画指導をどのように捉えるのかまでを本研究の射程とすることは難しい。

しかし、上記の仮説検証の過程で子供の描画の発達傾向とともに、表そうとしたことなどの思いや願い、表現上の工夫が描画に対する満足感の構成要素として明らかになるのであれば、子供の画期や発達の段階と関係なく実施されたり、子供の気持ちに関係なく表現内容そのものや描き方などの表現方法を教師が与えたりするような法則化による描画指導の根本的な意義や指導に至る考え方、そして指導法の是正が必要であると考えた。

3. 研究の方法

本研究では、前掲の村瀬の追試⁵において、人物描画に特徴的な傾向を見たことから、高田の追試に関する予備調査で人物描画を射程として取り組んできた経緯がある。そこで、本研究では以下の手続きで研究を進めることとする。

- ① これまでの研究の経緯と仮説設定の理由について述べる。
- ② 現代の小学生の人物描画の傾向を明らかにするために、高田から人物描画に関する項目を抽出し、2019年2月～3月にかけて研究協力校であるH市立O小学校（北海道）、K市立T小学校（近畿地方）、I市立K小学校（中国地方）の児童593名を対象とした描画調査を実施し、先行研究との比較分析を試みる。
- ③ ②描画調査と同時に、子供が表そうとした

ことや表現上の工夫を自由記述で問うとともに、それらの記述件数と描画に対する満足度が相関関係にあるか質問紙による調査を実施し、分析を試みる。

- ④ ②③の調査結果を根拠として、法則化による描画指導法の検討をする。仮説A及びBの検証に至った場合は、批判的検討を可能とする。

- ⑤ 子供が絵を描くことの意味と今後の子供の絵の指導の在り方について検討する。

描画調査及び質問紙調査は以下の手続きで進める。

人物描画調査は、短文を読んで5分～10分程度で所定の描画用紙に短文の内容を鉛筆で線描するものとし、教師による指導は一切しないものとする。質問紙調査については描画調査終了後のタイミングで配布・記入することとし、事前配布や告知は行わないこととした。短文（調査項目）は先行研究及び予備研究より、以下の4項目とした。

調査Ⅰ…立っている人を描いてください。

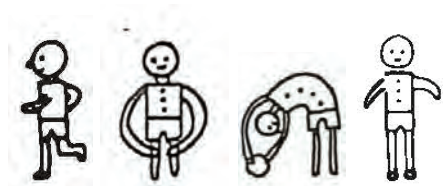
調査Ⅱ…ボールを拾っている人を描いてください。

調査Ⅲ…体育の座り方で座っている人を描いてください。

調査Ⅳ…走っている人を描いてください。

なお、描画調査の評定の尺度は高田のものを基本とするが、描画類型の増加が予想されるため、著者の他、大学生8名でKJ法を用いて類型を検討し、適宜増減をすることとした。

質問紙調査の項目はこれまでの経緯を踏まえ、「表わそうとしたこと」「工夫したこと」の自由記述の件数と、「思った通りに描くことができたか（描画への満足度）」を7件法（とてもできた・できた・どちらかといえればよかった・どちらでもない・どちらかといえればよかった・できなかった・とてもできなかった）で問い、7点満点で得点化したものとの相関係数をCORREL※1 (Excel) で求めることとした。



※1 CORREL関数は、2種類のデータの相関関係を求めるMicrosoft Excelの関数。

II 研究の経緯

1. 本学附属学校の児童を対象とした

予備調査(2017)結果と

仮説A設定の経緯について

調査I

立っている人を描いてください(抜粋)

本研究に先立ち、2017年の1月～3月に本学附属学校の児童を対象とした予備調査を実施したところ、図1の上段①～④のように指示文に忠実に「立っている人」を描いた児童も見られたが、学年の進行に伴って、何らかの文脈(物語性)を伴う表現が増加する傾向が見られた。表そうとしたことなどの記述調査は実施しておらず、推測の域を出ないが、⑤は青年(あるいは少年)が岬の突端で全身で日光を浴びている様子、⑥はお母さんが台所で家事をしている様子、⑦は若い女性の信号待ちの様子、⑧はスケートボードに乗ってポーズをとっている様子が描かれていると思われる。また、棒人間のような消極的な記号化の表現も見られたが、図1下段⑨～⑪のような積極的と思われる記号化の表現が出現した。

予備調査の結果を携え広島県の高田氏を訪ねたところ、⑤～⑪に見られる傾向は、1989年当時の調査では見られなかったことがわかった。また、調査対象を本学附属学校の児童としたため、公立学校を対象とした再調査の示唆を得た。そこで、あらためて仮説Aを設定し、公立学校の児童を対象とした描画調査を実施するに至った。なお、棒人間を消極的記号化、図1⑨⑩を積極的記号化と分類したものの、⑪のような表現の積極性・消極性の判別が難しいこと



図1 予備調査I「立っている人(抜粋)」

から、本研究では一括して記号化と呼ぶこととした。

2. これまでの研究の反省と

仮説B設定の経緯について

昭和55年度版と平成26年度版の

教科書比較から

筆者はこれまで、村瀬との比較では空間認識について、高田との比較では人物描画の傾向について一定の知見を得た。しかし、先行

研究当時と現在の図画工作の教科書から、全年の「絵に(で)表す」題材を抽出し、その類型化及び比較を試みたところ、昭和55(1980)年度版では再現的な題材が半数以上を占めたのに対し、平成26(2014)年度版では14%程度に減少したことがわかった。図画工作科の総授業時数が418時間から356時間に減少していることから、図1の調査結果は子供が再現的かつ技能的な側面のみしか着目しておらず、「子供にとっての絵の意味」を捉える

表1 調査I「立っている人」の先行研究との学年別比較 (調査人数: 1989年710人、2019年593人)

パターン 学年	頭部・正面				頭部・側面				腕の表し方				手の表し方				脚部・足部の接し方				棒人間 New	判別 不能 New
	胴腰も正面	胴腰は正面	胴腰は側面	胴腰も斜め	腕がなく手のみ	腕を胸から離して表す	腕を胸に密着させて表す	腕・手と体の重なり	指がなくまるい形 New	クリームパン New	手の甲や指が表しやすい視点から表す	全体に合わせた正面から表す	両手が体に隠れていて判別不能	脚部・足部がどこも接していない	脚部・足部の一かまたは全部が接している	脚部・足部が三角 New	膝の出現					
1年生	1989	97.1%	2.0%	1.0%	0%	2.9%	90.2%	5.9%	0.0%			100%	0%	0%	88.2%	11.8%		0%				
	2019	100%	0%	0%	0%	6.3%	89.6%	2.1%	2.1%	27.1%	16.7%	33.3%	0%	0%	88.3%	8.0%	3.1%	1.5%	2.1%	0%		
2年生	1989	97.6%	0.8%	1.6%	0%	1.6%	91.1%	7.3%	8.1%			100%	0%	0%	91.9%	8.1%		1.5%				
	2019	99.2%	0%	0%	0.8%	1.6%	91.0%	4.1%	2.5%	15.6%	19.7%	60.7%	0%	1.6%	72.1%	4.9%	21.3%	0%	1.6%	0%		
3年生	1989	94.7%	2.6%	2.6%	0%	0%	64.9%	35.1%	16.7%			96.5%	0%	3.5%	82.5%	17.5%		8.8%				
	2019	100%	0%	0%	0%	2.1%	91.7%	2.1%	4.2%	16.7%	14.6%	60.4%	4.2%	4.2%	56.3%	4.2%	37.5%	0%	2.1%	0%		
4年生	1989	94.0%	0%	4.3%	0%	0%	61.5%	38.5%	24.8%			78.6%	11.1%	10.3%	81.2%	18.8%		11.1%				
	2019	98.4%	0%	0.8%	0%	0.8%	77.2%	11.4%	9.8%	15.5%	16.3%	54.5%	4.1%	8.9%	65.0%	8.1%	24.4%	0%	1.6%	0.8%		
5年生	1989	92.6%	0%	4.4%	1.5%	0%	63.0%	37.0%	22.2%			80.0%	15.6%	4.4%	74.8%	25.9%		16.3%				
	2019	92.7%	0%	0.9%	0%	0%	64.9%	14.4%	14.4%	15.3%	11.7%	47.7%	6.3%	11.7%	52.3%	9.9%	29.7%	0.9%	3.6%	3.6%		
6年生	1989	88.0%	0.9%	8.3%	2.6%	0%	33.3%	66.7%	38.9%			66.7%	17.9%	15.7%	63.8%	36.1%		12.0%				
	2019	100%	0%	0%	0%	0%	56.7%	35.0%	8.3%	21.7%	5.0%	53.3%	11.7%	8.3%	23.3%	6.7%	70.0%	0%	2.1%	0%		



図2 北海道・小5・女子・満足度7

今回の調査では手の表現において、先行研究では認められていない指がなく丸い形やそれに準ずるクリームパンのような形状が新たに全学年で出現した。そうした様式的・記号的な手の表現傾向は1年生で40%

1. 「調査I: 立っている人を描いてください」(表1)

Ⅲ 公立小学校における描画及び質問紙調査結果・考察

視点が不十分であると反省するに至った。特に、記号化の出現が見られる今日において、再現性だけが子供にとつての描画への満足度の構成要素ではないはずである。特に、予備調査からは学年の進行に伴って、何らかの文脈(物語性)を伴う表現が増加するという知見を得ている。そこで、子供が表そうとしたことや表現上の工夫、描画に対する満足感との関連に着目し、仮説Bを設定し質問紙による調査を実施するに至った。

以上、2~4年生で3分の1以上、高学年でも4分の1以上の子供に見られた。一方、脚部においては三角の形状で表す傾向が新たに出現した。先行研究では学年進行に伴い6年生までに関節や骨格を意識して認識的に描く子供が3分の1程度まで増加する傾向が見られたが、今回の調査ではほぼ見られず、その他大勢の子供に様式的・記号的な表し方が見られた。また、象徴的に人物を描いたのではなく、高学年のおよそ3割が何らかの理由でボールを描いたことが確認された。図2を描いた子供の自由記述には、「きれいな景色の中で風を感じているような人」を表そうとして、「背景や広げた手」と、状況を説明する記述が見られた。

2. 「調査II: ボールを拾っている人を描いてください」(26ページ 表2)

調査IIでは、ただボールを持つているような表し方をする子供が全体の1割程度出現した。また、腕だけを伸ばしたり身体全体を傾けたりする表し方は、先行研究では5年生までにほぼ見られなくなったのに対し、1年生で52.1%、2年生で42.6%、3年生で29.2%、4年生で31.7%、5年生で18%、6年生で13.3%と、学年の進行に従って減少はしているものの、認識的表現の遅延傾向が感じられる。特に低学年に顕著な傾向であり、描画内容が判別不能の作品も1割程度見られることがわかった。

図3 (23ページ) を描いた子供の自由記述には、「校庭で遊ぶ人がいなくて独りぼっちでボールを拾っている人」を表そうとし、「横向きの人を描くときに手が出ている場所に気をつけ」と、状況を説明する記述が見られた。



図3 中国地方・小5・男子・満足度7



図4 北海道・小5・男子・満足度6



図5 近畿地方・小5・女子・満足度6



図6 近畿地方・小5・女子・満足度6

先行研究との比較・検討から観面・混合を4類型(表2★参照)、手足や姿勢に関して5類型(表2★参照)を追加した。

3. 「調査Ⅲ：体育の座り方で座っている人を描くだけ」(表3)

今回の調査で最も類型の展開が多く見られた。その大きな理由は先行研究において、学年進行に伴って落ち着いていった観面・混合9類型(表3★参照)と、そのうちの手足の表し方3類型(表3★参照)の増加にある。本調査の指示は、胴部と腰と脚部、それを包み込む腕の表現が子供にとってやや困難を感じる課題と推察する。脚部だけが側面では正面といった描き方の出現件数が目立つ中で、特に手足の長さのバランスや骨格を無視した表現が散見された。低学年では描画内容の判別が難しい作品を15%程度確認した。図4を描いた子供の質問紙調査には、「横向きのきれいに座っている人」を表そうとし、「足の太さ、うでの太さ・長さ」に注意

した」との記述が見られた。観面は全て側面と統一されている。一方、図5は頭部が側面で、それ以外は斜めの観面で描かれている。子供の質問紙調査からは、「体育の時に体操服を着て座っている男の人」を表そうとし、「左手を前に出した」との記述が見られた。

また全体が様式的・記号的に描かれていることが特徴であり、同様の傾向が各学年で散見された。

4. 「調査Ⅳ：走っている人を描いてください」(表4)

調査Ⅳでは顔・胴・腰部が全て正面のまま、腕を曲げ足を開くか曲げる観面・混合の出現が多く見られた。その他、頭部・胴部・腰部の全てを側面で表した子供は先行研究では4年生で26.5%、6年生で30.5%だったのに対して、今回の調査では4年生が6.5%、6年生が15%にとどまった。また側面からの表し方の減少に伴う正面からの表し方の増加も見られた(A参照)。

質問紙調査では3年生以上で表そうとしたことや場面の記述が最も多く見られた。図6は全て側面から描かれている。子供の自由記述からは、「一人で運動会の練習をしているところ」を表そうとし、「友達が応援してくれているようにした。けむりをかいた」と状況を説明する記述が見られた。

5. 質問紙調査の結果より

表5〜8(24ページ)は質問紙による調査結果の概要である。描画調査終了後に質問紙を配布し、「表そうとしたこと」や「工夫したこと」の自由記述の他、思った通りに描くことができたか(描画への満足度)を7件法で調査した。

表5からは学年の進行に伴って自己評価の数は下降傾向にあるものの、表6からは表そうとしたことや、工夫の記述件数が増加していることがわかる。

表5 子供の描画に対する満足度の平均値 (Ave.) と標準偏差※2 (S.D)

		1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
調査I	Ave.	6	5.71	4.83	4.93	4.61	4.28
	S.D	1.71	1.33	1.6	1.78	1.72	1.75
調査II	Ave.	5.94	5.55	4.72	4.61	4.32	3.97
	S.D	1.8	1.46	1.63	1.84	1.75	1.89
調査III	Ave.	5.72	5.28	4.74	4.37	4.14	3.85
	S.D	1.99	1.76	1.86	2.13	1.86	1.98
調査IV	Ave.	5.74	5.71	4.87	4.93	4.41	4.03
	S.D	1.88	1.58	1.77	1.96	1.72	1.86

表6 表そうとしたことや工夫の記述件数の割合

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
調査I	21.2%	37.0%	27.1%	40.7%	48.7%	35.3%
調査II	17.3%	36.2%	29.2%	39.8%	49.6%	33.8%
調査III	15.6%	31.9%	39.6%	35.8%	43.2%	39.7%
調査IV	11.6%	29.7%	41.7%	48.8%	53.2%	39.7%

表7 表そうとしたこと・工夫したことの記述件数と描画への満足度の相関※3

	こと	工夫	満足度	こと	工夫	満足度
	1年生			4年生		
こと	1	0.27	0.3	1	0.32	0.19
工夫		1	0.32		1	0.3
満足度			1			1
	2年生			5年生		
こと	1	0.5	0.25	1	0.51	0.12
工夫		1	0.28		1	0.13
満足度			1			1
	3年生			6年生		
こと	1	0.5	0.41	1	0.38	0.26
工夫		1	0.51		1	0.3
満足度			1			1

表8 表そうとしたこと・工夫したことの記述件数合計と満足度との相関

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
調査I	0.86	0.82	0.81	0.81	0.9	0.75
調査II	0.83	0.82	0.85	0.85	0.9	0.92
調査III	0.88	0.85	0.82	0.84	0.9	0.88
調査IV	0.76	0.86	0.84	0.84	0.91	0.88

- ※2 標準偏差とは資料の散らばりの度合いを示す数値。各資料の値と平均値との差、すなわち偏差の2乗を平均し、その正の平方根をいう。変動に富む現象について、変動の度合いを知るために用いる。S.D (standard deviation)
- ※3 相関係数 (r) とは、2変数のデータ間の関係を、-1 から 1 までの値で示すもので、単位などには縛られない。どの程度の値なら2変数のデータ間に相関があるのか、という統一的な基準は決まっていないが、本研究での尺度は次の通りとする。
- 1 < r ≤ -0.7 : 強い負の相関、-0.7 < r ≤ -0.4 : 負の相関、
 -0.4 < r ≤ -0.2 : 弱い負の相関、-0.2 < r < 0.2 : 無相関、
 0.2 < r < 0.4 : 弱い (正の) 相関、0.4 < r < 0.7 : 相関、0.7 < r < 1 : 強い相関。

また作品で表そうとしていたことや工夫の記述件数において5年生が最高値となったのは、6年生男子の表そうとしたことの記述件数が著しく減少したことに大きな要因がある。

続いて表7に描画への満足度と表そうとしたこと、工夫したことの記述件数の相関係数を示した。三つの項目間のうち、3年生では全ての項目において、2年生と5年生では表そうとしたことと工夫したことについて相関が認められた。しかし、その他、性差別の分析を試みたものの、相関は確認できなかった。このことから、表そうとしたことと工夫したことは、単体では描画に対する満足度と関係があるとは言えないことがわかった。

しかし、表そうとしたことと工夫したことの

両者の記述件数を合わせて満足度との相関を確かめたところ表8に示す通り、すべての調査において強い相関が認められた。すなわち、表そうとしたことと工夫したことの両者が結びついた時、子供の描画への満足度が高くなると認識するに至った。

6. 描画調査及び質問紙調査のまとめ

描画調査における先行研究との比較では、調査Iは14件から18件 (+4件)、調査IIでは18件から28件 (+10件)、調査IIIでは11件から22件 (+11件)、調査IVでは16件から25件 (+9件) と、いずれの調査においても描画類型の増

加が認められた。また、画期の移行遅延とともに、高学年での観面混合の増加や様式的・記号的な表現の出現を多数確認したことから、仮説Aの検証に至ったと考える。

また、表そうとしたことと表現上の工夫は、それぞれ単体では描画の満足度に機能しないが、いずれも描画に対する満足度の構成要素であり、仮説Bの検証に至る条件は両者が「and」ではなく「and」で結ばれるとの知見を得ることができた。

以上、本調査で明らかにした特徴をまとめると、以下の五点に集約される。

① 積極的・消極的によらず、様式的・記号的

な表現をする児童がどの学年でも一定の割合で出現することから、子供の描画類型は増加している。

② 高学年でも観面混合が一定の割合で出現することから、児童期後期での再現的で形態模写的表し方への移行の過程には遅延がある。

③ 物語性やポーズを伴った「表したいこと」や「表現上の工夫」を描く子どもが学年進捗と共に増加している。

④ 6年生男子の「表したいこと」の改善は喫緊の課題である。

⑤ 描画の満足感は、表したいことと表現上の工夫の一体化が鍵である。

本描画調査は、短時間で人物を指示文通りに描くことを要求したものである。しかし、5年生を最高値とし、多くの子供たちがその状況を自分なりに設定して表現を工夫した。すなわち、条件などのきつかけさえあれば、子供たちは人間が想像力を発揮して、工夫しながら物語を生み出す絵を描く楽しさや面白さを知っていることが本調査により明らかになった。

IV 法則化による描画指導法に関する批判的検討

酒井は、「児童が自分の『思うように』描けないことを認識した時に『描画がらい』になる」と考えるのが妥当⁷とし、子供の触覚感を満足させることや擬態語を用いさせること、ものを見る時に輪郭線を目でなでることなどの指導法や描画トレーニングを提案する。子供の絵は

「自由に思いのままに描く」と百回書いても小さく萎縮した表現にしかならず、伸びやかな表現には至らないとし、描画の行きづまりの解決のための方策に言及する。特に、部分を積み上げて全体に至る描法で全員の児童が成功することを主張する。

本章では、Ⅲ章の調査で得られた知見が法則化による描画指導法の批判的検討の根拠となり得ると考えた理由を、表現内容、表現方法、指導観・教科観の三つの観点から述べる。

1. 表現内容(子供の表したごとくと思ふ)との関わりから

本来、表現の内容、すなわち子供個人の「表したい」「描きたい」という思いや願いは最も尊重されるべきものである。本調査では、題材と子どもを結びつけるような働きかけや、一人一人の子どもに応じた支援もない中、短文の指示から対象を想像し線描をする僅かな時間でも、表現内容を考えた子供が学年進捗とともに増加した。

阿部は「教師の一方的な指示による手続きの多い画一的な指導、個人の意思を尊重した製作とはほど遠い作業のような指導」⁸を硬直化した絵の指導と批判し、「作品主義」の考えがその要因として根強いことを指摘する。阿部のいう手続きとは教師の指示のことであり、「教えること」の意味を誤謬^{ごご}し、教師の思い描く「子供らしい絵」を指示通りに描かせることに注思することへの批判と理解できる。酒井はその強い指導性の中に子供に委ねる活動を限定的に取り入れてはいるが、結局は、教師のイメージした作品、あるいは教師がよしとする作品を子供に

要求することになる。子供たちは一様ではないため、何を表してよいかわからない、あるいは時間を費やしても思い浮かばないという場合もあるだろう。しかし、学級全体に同一の表現内容を課すということは相応しくない。なぜならそれは「努力を要する」状況と判断される子供に合わせた一斉指導と同義であり、本調査で明らかとなった半数以上の子供の願いや思いが発揮される機会を奪うことに他ならないからである。全ての子供に「努力を要する」状況の子供に合わせた活動を課するのであれば、それこそ全員が成功すると見なせるのだろうか、そもそも全ての子供が「努力を要する」状況なのであれば、課題の妥当性に問題がある。

本調査では、表したいことと表現上の工夫の一体化が子供の描画への満足感に作用するとの知見を得たが、酒井のいう「全員が作品を完成させられること」で子供が得られる満足感は「先生の言うとおりに描いたら上手く描けた」という意味での満足感でしかない。

すなわち、そこに子供自身の願いや思いが無ければ、自分の世界を表す喜びには不十分な満足感を標榜^{ひょうぼう}していると考ええる。

2. 表現方法(子供の表し方)との関わりから

本調査は鉛筆による線描としたが、それでもなお現代の子供の描画の表現方法には多様化の様相を見た。特に高学年での観面混合や様式的・記号的表現を取り入れている子供の増加は、個性の伸張の表れとして認められるべきである。鬼丸は、「子供が現在描いているその形式は、おとなによって教え込まれたものでない

限りは、その子が発達の現段階で必然的にとらなくてはならない表現形式」⁹であるとし、大人の納得のいく方向に子供の描画を引きずって行くことに警鐘を鳴らす。眼前の子供の学齢や

描画の発達への指向性が伴わない描画指導は「作品主義」以外の何物でもなく、本来の純粋な子供の絵ではなく、「子供の手を借りた大人の絵」¹⁰なのである。そうした指導観の根底には、臨画時代から続く再現的な表現への無意識的な礼賛やコンクールに向けた指導の意識があるように思われてならない。再現的表現はあくまでも大人に向かう時期に子供の発達に伴って起こる再現性への欲求があつてはじめて意味を成すものであつて、子供の発達を無視して再現的表現の指導をするものではない。たとえ全員が作品が完成したとしても、子供一人一人の発達に即した見方の表現方法が伴わなければ、描画の発達の教育的意義は喪失してしまう。

そもそも多様な描画材料に触れながら自分の表現方法を獲得し、表現内容に応じて試行錯誤を繰り返す中で表現方法を活用していくことそのものに創造的で教育的な意味がある。

酒井は「自分の思いを表現する力を獲得した時、絵を描くことが好きになる」¹¹とし、その鍵は表現力だとするが、自分の表したいことや思いと無関係に体験させられた表現方法がどれだけ子供の中で経験化されるだろう。自分の表したいことや思いと表現方法とが一体となった体験でなければ、必然性を伴って一人一人の子供の経験化を促進し、描画行為そのものに対する満足感向上の保障には至らない。すなわち、表現方法単体の指導では、つくり出す喜びの感得には不十分であるばかりか、多様化の疎外

は描画への満足感の低下傾向を招く危険性を持つと考える。

3. 指導観・教科観（子供の絵の指導に対する教師の構え）との関わりから

先行研究当時の昭和52（1977）年改訂学習指導要領¹²では、「絵で表す」と示され、「表したいもの」、「表すものの主となるもの」などの「もの」に関する標記が多いのに対し、現在の平成29年改訂学習指導要領¹³では「絵に表す」と示され、「表したいこと」の強調が見られる。かつては主題を表すための手段や方法であつた「絵で表す」が、自己の感覚や感性を働かせながら、表したいことを見付けて、工夫をしながら表す行為そのものを目的とする指導観・教科観へ、つまり「もの」から「こと」への転換があつたと理解することが妥当である。平成が終わり令和が始まった今日においても法則化による描画指導法の背景には、昭和に見られた指導観・教科観、子供の絵の指導に対する教師の構えがあると推察するものである。

島田は法則化による描画指導法の「幼児や児童の思いや個性が表現されず画一的な表現に陥る」¹⁴危険性を指摘しつつ、それらが確立・普及した要因を、「絵が描けない幼児や児童の存在と、自身の描画に対する苦手意識と指導や援助に困惑している保育者や教師」¹⁵とし、更にはそれを「支持している、あるいは頼りにしている保育者や教師が多い」¹⁶と推察する。シナリオの存在による教え易さや、子供が自身の指導で予想した通りの作品を描くことによる達成感や手応えが、さらにそれを推し進めようとする原動力となっていることに言及する。島田の

指摘と表現内容や表現方法の問題を総合的に考えると、法則化による描画指導法は、子供のたぐいを標榜しながら教師の都合で、教師の思い描いた枠の中で「穴埋め型」の思考を子供に要求していると思われてならない。

子供たちは、想像力を発揮して、絵を描きながら物語を生み出す楽しさや面白さを知っている。条件などのきつかけさえあれば、子供たちは工夫して絵の中に物語をつくり出す資質・能力を持っている。しかし、いかにして作品を描かせるのか、完成させるのかということが法則化による描画指導法の命題ならば、現代の図画工作・美術の指導観・教科観には適わない。そして、教師の指導観・教科観がバラバラであれば、冒頭で述べたN小学校1組の子供たちと2組や3組の子供たちの満足感は同じ方向を向いているはずがない。

以上のことから、法則化による描画指導法は描画のための指導であり、子供が表したいことを絵に表すための指導の要件を満たしていないと結論づける。子供の画期や発達の段階と関係なく実施されたり、表現の内容を教師が与えたりするような法則化による一斉描画指導の根本的な意義や指導に至る考え方、指導法には是正が必要である。

V 研究の総括：子供が「表したいことを絵に表す」ための指導に向けて

本研究では、Ⅲ章の調査データの分析結果を根拠とした法則化による描画指導法の批判的検討から、子供が絵に表す意味と今後の指導のあ

表9 本描画調査で想定される自己内対話例

表現内容 ↑ ↓ 表現方法	〇〇してる人ってどんな感じだろう
	誰を描こうかな
	大人にしようかな、子供にしようかな
	男子にしようかな。女子にしようかな
	どんなポーズにしようかな
	どんな場面にしようかな
	よし、〇〇している人を描こう
	画面のどこに描こうかな
	よし、ここに描こう
	人ってどうやって描けばいいのだろう
どっち向きから描こうかな	
こっち向きが描きやすそうだ	
なかなか上手く描けないな	
友達ははどうしているかな	
そうだ、こうしてみよう	
ここを描き足してみよう	
ここに色を着けてみよう	
こうしたら〇〇に見えるかな	
他に描くことはないかな	

り方を考えるための知見を得た。ここでは本研究の総括として、それらの知見を基に、子供のための絵の指導について、四点の具体策を提案する。

1. 子供の自己内対話を想定した授業づくり

山本17は表現の本質を自己発見とし、美術することと人間形成の共通の礎石を「自己との対話」と指摘する。そこで、本描画調査における子供の自己内対話例を想定し、子供の絵に対する満足感の構成要素の観点から整理をしたものを表9に示した。

再現的な絵を描かせようとするシナリオでは、これらの子供の自己内対話の機会を教師が奪うことになる。シナリオが一人歩きをして、子供の領域に保育者や教師が立ち入りすぎた結果、「表したいことを絵に表す」活動において子供たちに本来委ねられるべきこと、すなわ

ち、活動を通して思考を巡らす機会、特に表現内容と表現方法との双方向性が喪失する。そうになると一人一人の子供の絵に対する満足感はずりだす喜びとは違った方向のものとなってしまふ。

教師のシナリオの想定ではなく、それぞれの活動場面における一人一人の子供の自己内対話の想定から、教師の指示や発問、活動構成などを考えたいものである。本調査では鉛筆での線描に限ったものであるため、クレヨンや絵の具などのその他の描画材料、画用紙などの支持体、その他の材料などを含めた子供の自己内対話を想定した授業を考えたい。

2. 子供の思考に働きかける発問の精査

前述の通り、酒井は「自由に思いのままに描く」と説いても小さく萎縮した表現にしかならなく、そして思い付いた材料を選んで描くという思考への働きかけではない。ここでは、教師の

教授行動の一つとされる発問の精査について考えてみる。

発問は、教師が説明をすれば済むことであっても、そのことを子供が自ら考え、気付くための「問い」であり、自己内対話を生むために重要な思考への働きかけである。

鬼丸は子供が行き詰まった時の適切な処置について、子供の生活経験を刺激し、「子供が実際にその場に居合わせ、そのこと、ものを体験しているような気持ちにさせること」18に言及する。表したいことを思い付けない子供には単純なモチーフを渡したり選べるようにしたりしても構わない。表したいことを思い付けない子供に寄り添い、個別に本人の生活経験を発問を通して丁寧に探りながら選択肢の幅を広げ、本人が表したいことを思い付いたり材料を選んだりするようにしたい。

3. 行為から発想を思いつくる機会・人間関係の保障

材料や環境などと十分に関わり合い、友達の間で発想を保障するとともに、援助的な人間関係の中で発想を導くことは、本教科の指導において最も意識したいことの一つである。子供たちは材料と関わり発見する面白さや、自分のイメージや様子を工夫して絵に表す楽しさ、つくりだす喜びを分かち合う素晴らしさを知っている。特定の表現内容や材料、表現方法を与えるのではなく、それらを複数提示するとともに、自由な雰囲気の中で試したり選んだりする活動を保障したい。

表現内容の実現のために材料や表現方法を選ぶことも考えられるが、造形活動における行為

性から表したいことを思い付くこともある。表現内容と表現方法を行ったり来たりする中で表したいことが深まっていくこともある。また、一見効率的でないように思われることでも、友達らの行為を見たり、自分の表現を振り返ったり、新たな発想を思いついたりする機会につながることもある。そうした活動を援助的人間関係の中で保障することが、自己内対話と他者との対話の有機的な連関や深まりを生むと考えるものである。

何よりも、表現内容と表現方法とのいずれが欠けても「つくりだす喜び」の感得には至らないならば、両者ともに子供に委ねる場面を設けたい。教師が細かく定めたシナリオに沿った授業進行ではなく、形や色などの造形要素と、量や数、位置や方向などと、表したいことのイメージとが、その子のペースで相互に往還できることを保障したいものである。

4. 再現的表現の価値観の再考

絵に自分の思いを表すということは、イメージを豊かにし、自分なりの方法で表現できるというよさがある。しかし酒井では、子供が思ったように描けるようになるための「上手さ」に偏った記述が散見され、子供の描画に対する満足感には再現性への表現力を必要としている節がある。

本研究における調査は人物描画に関する子供の発達の傾向を射程としたが、ここではさらに一步踏み込んで、臨画の時代から続く、いわゆる再現的・認識的な表現への信仰ともいうべき「上手さ」への価値観の再考を提案したい。

再現的表現を取り上げる場合であっても、

モノではなくその時の子供の気持ちを優先させることに意味がある。「その子なりの最高傑作をつくらせること」¹⁹や「本物のように描けた」ということ」²⁰を第一義的に捉えた方法論が先行する指導では、教師としての「大切なこと」つまり「子供が絵を描く意味」を見失う危険性さえある。再現的な上手さに偏ることなく、様々な表現や材料などに触れる中で、自身の感覚や行為を通して、一人一人の子供が「自分らしさ」を獲得することを期待してやまない。

おわりに

本研究は、新規性ではなく、これまで何となく言われてきたことを根拠をもって顕在化しただけに過ぎないかも知れない。しかし、法則化による描画指導法は、学年進行に伴う子供の表現の可能性や多様化を疎外するだけでなく、子供の絵に対する満足感の低下を招く可能性があることを強く主張したい。何より、子供が絵を描くことの意味を見失う危険性を孕んでいる。造形表現や図画工作・美術の授業は教師のためのものでなく子供たちのためのものである。

本調査を通して、約2,400枚の子供の描画と質問紙調査にそれぞれ向き合った。子供の描画と質問紙調査の量的研究の報告は僅少であることから、児童期後期での表し方への移行の過程や現代の子供の描画表現の多様化の傾向とともに、子供の絵に対する満足感の構成要素を明らかにできたこと、そして何よりそれらを根拠として法則化による描画指導法を批判的に検討できたことを、本研究の成果と考えている。

本研究を通して、描画調査の指示文を受けて

なお、どんな人か、あるいはどのような場面かなど、描画の行為を通して想像をふくらませて、自らの「表したいこと」を考え、見付けて絵に表そうとする子供の姿を確認した。

それはすなわち、平成の新しい学力観に根ざした図画工作科教育の成果であるとともに、本研究がその根拠の一つになり得るのではないかと考えるものである。今後は、本研究をさらに深め、現代の子供の画期とともに子供にとっての絵の意味、そしてそれらに応じるための指導のあり方について研究を深めていきたい。

謝辞

本研究の調査にご協力を頂いた公立学校の先生及び児童の皆様、特に岡田隆史先生、春日美由紀先生、藤谷貴代先生に、また、描画調査の集計・分類のサポートをしてくれた本学札幌校の学生諸君に心より感謝を申し上げます。(五十音順)

追記

本研究は2015年～2018年にJSPS科学研究費助成事業(基盤研究C、課題番号15K04394)の助成を受けたものである。また、本研究で掲載した描画等については、全て許諾を受けたものである。

【註】

i 松本キミ子氏が1975年に提唱した「キミ子方式」、酒井臣吾氏が1988年に提唱した酒井式描画指導法が代表的である。「キミ子方式」は①三原色と白色だけによる混色、②描き始めの一点から次第に描き広げる、③画用紙が足りなくなったら付け足し、構図は後で考えるといった特徴があり、表すモチーフの順番も定められている。この他、ペンによるクロッキーなどもあるが「本物のように描けること」を重視する。「酒井式描画指導法」は、教師がモチーフを与え、定められたシナリオに沿って「その子なりの最高傑作をつくらせる」ための指導法やトレーニングにその特徴がある。両者の共通点は、誰(どの子)でも描けること、再現的な表現であること、そして絵の具の色や道具、描く対象、描き方が予め決められていることである。

【参考】松本キミ子『三原色のフィールドノート(全6巻)』山海堂、1995

酒井臣吾『酒井式描画指導法入門』明治図書、1988。

ii 鬼丸(『児童画のロゴス－身体性と視覚－』勁草書房、1981、p.86)によれば「一つの画面の中にさまざまな視点から見られた諸要素が、合成されること」「複数の、それぞれ異なる方向からの視の総合統一」であり、レントゲン描法もその一つとされる。子供の表現が再現期に向かう中で見られる描画の発達特性の一つとされる。

iii 「題材」の定義については以下の文献を参考にした。

「子供たちの学習活動やその指導の目標や内容、指導の計画、方法などが総合的に構成されたまとまり」文部省『新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造』日本文教出版、1993、p.51

【引用文献】

- 1 村瀬千樫「絵画表現における子供の空間表現に関する研究」教育美術 1984年8月号、pp.12-27
- 2 高田利明「人物描画等の発達にみる児童画の『形』と『意味』」教育美術 1989年8月号、pp.16-36.
- 3 例えば <https://www.amazon.co.jp/product-reviews/4187078150> など (2021.3.28 現在)
- 4 島田由紀子「幼児、児童のメソッドによる描画指導法の研究」和洋女子大学紀要第57集、2017、pp.87-96.
- 5 花輪大輔「現代における小中学生の絵画表現の発達段階の検討I」美術教育学研究(大学美術教育学会誌)、2014、pp.221-228.
- 6 李 知恩・渡邊千晴・花輪大輔「教育大学生と小学生の『絵に表す』題材についての認識のズレ」北海道教育大学紀要(教育科学編)第68巻第1号、2017、pp.243-252.
- 7 酒井臣吾「小学校描画指導の実践的研究」北海道教育大学紀要 第一部C 教育科学編 48(2)、1998、pp.203-219.
- 8 阿部宏行「子どもの造形表現の発達と指導のあり方」美術教育学(美術科教育学会誌)第39号、2018、p.2
- 9 鬼丸吉弘『児童画のロゴス－身体性と視覚－』勁草書房、1981、p.121
- 10 鬼丸吉弘『創造的人間形成のために－子供の絵を考える－』勁草書房、1996、p.107
- 11 前掲7、p.203
- 12、13 国立教育政策研究所、教育研究情報データベース「学習指導要領の一覧」
<https://erid.nier.go.jp/guideline.html>
- 14、15、16 前掲4、p.87
- 17 山本正男『美術教育学への道』玉川大学出版部、1981、p.32
- 18 前掲9、p.119
- 19 酒井臣吾『酒井式描画指導法入門』明治図書、1988、p.2
- 20 松本キミ子『キミ子式スケッチ入門』JTBパブリッシング、2001、p.5

追記：本研究と関連する筆者の口頭発表

- ・美術科教育学会静岡大会(2017)「小学生の人物描画の現代的傾向の研究Ⅱ」
- ・日本実践美術教育学会京都大会(2020)「現代の小学生の人物の描写傾向に関する研究Ⅲ」
- ・美術科教育学会千葉大会(2020)「現代の小学生の人物の描写傾向に関する研究Ⅳ」