

【審査論文】

幼児、児童のメソッドによる描画指導法の研究

島田由紀子

A Study of drawing practice by methods for children

Yukiko SHIMADA

要旨

幼稚園の造形活動や小学校の図画工作は、美術を専門に学んだ保育者や教師が担当するとは限らない。したがって、造形活動や図画工作の指導や援助に戸惑う者も少なくない。その戸惑いの影響は、幼児や児童の表現にも表れることが予想され、幼児や児童自身の苦手意識にもつながることが考えられる。造形活動や図画工作を苦手と感じている保育者や教師が多いことから、活動や授業にすぐに結びつく実践的な書籍がこれまでも多く出版され、また講習会や研修会も数多く行われている。特に、描画活動は幼稚園でも小学校でも行われていることから、保育者や教師のさらなる描画指導に対する苦手意識と困難さは先行研究からも読み取ることができる。描画指導に対する苦手意識や困難さを感じている保育者や教師にとって、具体的なメソッドを教授する講習会の影響は大きく、絵画コンクールに出品される作品からもその影響がみられる。しかし、メソッドによる描画指導法については、これまで、造形教育や美術科教育の研究対象としてはほとんど取り上げられてこなかった。その理由に、メソッドに沿った描画では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ことが挙げられている。一方、メソッドによる描画指導の講習会は毎年行われていることから、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ことが推測される。描画指導法のメソッドが確立、普及していった背景からは、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の姿が見えてくる。そして、メソッドを習得した後、活動や授業の中で実践し、幼児や児童が予想していたように描けることに達成感や手応えを感じ、さらにメソッドを取り入れた指導法を推し進めているという実態が考えられる。

幼稚園教育要領や小学校学習指導要領にメソッドによる描画指導法を照らし合わせて考えると、必ずしも沿ったものではないことがわかる。幼稚園教育要領や小学校学習指導要領は「上手に絵を描くこと」をねらいや目標としていないからである。メソッドでは、学力の三要素にもある知識や技能の習得は可能であっても、思考力・判断力・表現力、主体的に学習に取り組む態度には結びつきにくい側面があることも推測される。また、学校教育ならではの集団での遊びや学びがメソッドでは想定されておらず、友達や保育者、教師とのかかわりは重視されていない。今後、幼児や児童自身がメソッドによる描画指導法についてどのように感じ考えているのか把握する必要がある。

キーワード：幼児 児童 美術教育 描画指導法 メソッド

Children, art education, drawing practice, methods

1. 保育者、教師の描画指導に対する苦手意識

幼稚園の造形活動や小学校の図画工作を養成課程等で美術や美術教育を専門に学んだ保育者や教師が担当するとは限らないので、造形活動や図画工作の指導や援助に戸惑う者も少なくない。幼稚園や保育所、小学校では、担任の保育者や教師がすべての領域や科目を担い指導することが一般的であるため、造形活動や図画工作に対し、得意、不得意という意識を持っている場合もある。

小学校の図画工作の専科ではない教師を対象に、苦手意識について質問紙調査を行った降籬¹⁾によると、67.8%の教師が図画工作そのものや指導について苦手意識を持っていることが示されている。苦手意識を持つ理由として、教師自身が絵をうまく描けないこと、どのように指導したらよいのか、どうしたら上手に描けるようになるのかわからないまま指導していること、などを挙げていると報告している。幼稚園、保育所の保育者を対象に、園での造形活動についてどのように感じているのかについて「得意」「やや得意」「やや苦手」「苦手」の選択肢で尋ねた調査結果では²⁾、「得意」5.9%、「やや得意」は34.0%、「やや苦手」は47.1%、「苦手」は10.5%で、苦手意識のある保育者が6割近く存在していることがわかっている。林³⁾も、保育者、教師の造形活動や図画工作に対する苦手意識の理由には、保育者や教師自身の描画への苦手意識があることを見出し、さらに描画への苦手意識を克服するためには自身が概念的な絵の表現、例えば描く対象物を忠実に再現しようとすることから離れる概念崩しの題材に取り組むよう、具体的な指導者向けの実技指導を提案している。また、平沼⁴⁾は保育での描画指導を困難なものにしている要因には、保育者の描画指導への消極性が働いていることを指摘している。この描画指導への消極性には保育者自身の描画に対する自信のなさが含まれると考えられる。さらに青陽・高橋⁵⁾によると描画指導への消極的な背景には、保育者自身の造形活動の苦手意識と造形教育の指導法がわからないことの2つがあるとしている。そして、松下⁶⁾の報告では、描画指導の対象者が幼児であっても児童であっても、指導の仕方や声のかけ方について困っている内容は共通していると報告している。このように保育者も教師も、造形活動や図画工作に苦手意識を持ち、特に描画指導について困っていることがわかる。

2. 教科書や書籍で取り上げられる描画活動

小学校で実際に行われている図画工作の授業では、描画に関する活動はどの程度行われているだろうか。小学校の図画工作の教科書研究から描画活動の占める割合を把握しようと考えた。網谷・隅⁷⁾の調査では、教科書1冊について学習指導要領に沿って分類している。全部で21活動あるうち、「造形遊び」5、「絵に表す活動」7、「立体に表す活動」4、「工作に表す活動」5、「鑑賞する活動」1、と分類することができ、「絵に表す活動」がもっとも多い。久保村⁸⁾による教科書の調査では、小学校1年生から6年生の図画工作の授業で使用されている教科書2社で扱われている内容について分類した結果、2社ともどの学年においても「絵に表す」活動が多く取り上げられているとしている。その理由としては、「絵に表す活動」は、「立体」「工作」に比べ、材料が揃えやすいことや事前の準備も難しくないことが挙げられている。また、幼児の造形活動の参考図書と、小学校3・4年生の教科書との類似性について比較検証したなかで⁹⁾、小学校3年生までの教科書に取り上げている実技は、就学前に経験する造形的遊びに重なるという結果が明らかにされている。小学生がすでに幼稚園で経験している造形活動の題材を再度実践していることから、小学生が幼稚園児のような絵を描いているとの指摘もしている。この指摘からは、保育者や教師によっては、幼児や児童が構想する段階から自由な主体的な活動であること¹⁰⁾を保障する代わりに、幼児や児童に任せたまの活動や授業になっていて、年齢や経験、興味関心に沿った題材の設定や指導が行われていない場合があることを示唆している。

小学校での「絵に表す」活動について、教員採用試験の出題内容や出題率と教科書の掲載回数が乖離していることは隅¹¹⁾によって指摘されている。小学生に必要な図画工作の知識や技術、表現力は、教師として求められる知識や技術や表現力を育成する視点や指導力と重なるはずが、教科書とズレがあるということは、実際に教師として授業を行うにあたって戸惑うことは容易に想像でき、それが描画指導を難しく感じさせている要因となっていることも考えられる。

3. 描画指導の問題点

1997年に開催された九州保育団体合同研究集会での美術の分科会での、保育者の描画指導への疑問や困惑とそれを解決しようとする保育者間での検討が報告されている¹²⁾。その研究会で過去8年間に取上げた幼児の描画について振り返った際、保育者がどの幼児に対しても同じように接していても描画に違いが表れることへの疑問が投げかけられた。そこで保育者がイメージが豊かに描ける幼児と描くことが難しい幼児とを比較してみると、描けない幼児の発達は一様ではないことや、描ける描けないを決定づける要因や条件を見い出すことは難しいとしている。一方、幼児の生活と表現が結びついていない場合もあり、生き生きとした姿や遊びの経験が充分であったとしても描画の表現が乏しい場合がみられることも報告されている。描画表現を豊かなものにするには題材や道具によっては、描画活動のための知識や技術が必要となってくる。したがって豊かな生活や遊びや経験の積み重ねが、描画の表現に反映されていないのだとすれば、自分なりの描画表現のための知識や技術が未熟であることが考えられ、そのための支えが幼児には必要ではないだろうか。

幼稚園での描画活動の実践を通じ、描画指導の問題点を明らかにしようとしたペルトネン¹³⁾は、3つの課題を挙げている。事前に幼児の行動や情緒を踏まえた十分なシミュレーションが必要なこと、幼児に何を指導するのか明確にしておくこと、そして何を指導するのか踏まえた上での活動中の言葉がけの工夫を考えること、としている。さらに、3つに共通する課題として、幼児への指導実践の経験を挙げている。このことは指導計画を立てる際に、幼児の実態を踏まえてねらいや活動を設定しているのだから、保育者だけでなく養成課程の学生も含めての課題である。

小学校教員養成課程の学生が小学生にとって必要な造形指導とは何かを理解するための指導を模索した丸山¹⁴⁾は、幼児から高齢者までの絵画が集められた展覧会において、年齢とともに社規的意識が発達することで、描く欲求が描く行為そのもの、自分だけが楽しむことから、誰が見てもわかる絵へと変わっていくことに気づく。しかし、授業の中で、教師の指示通りに描くことによって誰が見てもわかる絵が描けるようになることには、児童自身が描くことや造形するたびに「積み上げ」られていく体験や楽しみ、そして自分の世界を広げていくことが置きざりになる、としている。誰が見てもわかる絵を描くには技術を要するが、その描き方の手順を教わるだけでは、自分なりの表現を楽しんだり、その技術や表現方法を自身で考えたり工夫したりすることにはならない。描画活動、描画表現の方法は1つだけではないので、その幼児や児童なりの描画表現が保障され、その表現に近づくための助けをする存在が保育者や教師の役割であり、指導なのではないだろうか。

その子なりの表現に対し、評価し褒賞する絵画コンクールの存在は無視することができないとし、高橋¹⁵⁾は、絵画コンクールの意味から学校教育における描画指導の問題点を明らかにしようとした。学生に課した「幼児期の図画工作」等のレポートの中に、小学生の頃に経験した展覧会や絵画コンクールに関する自発的な記述を取り上げている。そこには大学生になっても鮮明に記憶されており、完成した描画を教師が直したり手を入れたりしていたことが記述されている。児童の思いや自由な表現よりも、絵画コン

クールに入選することの方が重んじられる描画指導の目的はどのようなものだったのだろうか。これは絵画コンクールで賞を取るための描画活動であり、学校教育における描画指導としては不適切だと考えられる。これらの展覧会や絵画コンクールの問題は、インターネット上では議論されることがあっても公に論じられることは少ない。それは、幼児や児童の描画を評価することの難しさと、また描画指導の問題も含まれていると考えられる。

4. メソッドによる指導法

多くの保育者や教師が造形活動に苦手意識を持ち、特に描画指導に困ったり悩んだりしていることもあり、造形活動や図画工作、美術の授業向けの参考図書は毎年数多く出版されている。題材の設定や、道具や材料の使い方、導入や指導のポイントなどが取り上げられているが、多くの書籍は、学級の人数や幼児や児童の経験、興味関心に応じて、教師が実態に合わせて応用する内容となっている。しかし、保育者や教師自身が絵を描く方法がわからない場合や、指導に自信がない場合、描画指導にルールやシナリオがあったら、そしてそのルールやシナリオのとおり指導すれば、幼児や児童の全員が保育者や教師が思い描くような絵を描き上げることができるならば、どれほど魅力的に感じるであろうか。

そのような保育者や教師の思いに応じるかのように、描画指導法として広く知られているキミ子方式と酒井式描画指導法が現れ広まっていった。描画指導法については先に述べたように保育者や教師が独自の方法を考案したり工夫したりすることも多いが、描けない幼児や児童に対して描けるようにするための汎用性の高い決定的な方法がない。また、保育者や教師が必ずしも美術教育や実技の絵画を専門として学んだ経験が充分ではない場合も少なくないため、絵を描くことが苦手だったり描く方法がわからなかったりする保育者や教師に取り入れられていることが多いと考えられる。

(1) キミ子方式

キミ子方式は、松本キミ子が1970年代に小中学校で図工や美術の産休補助教員として授業を行う中で、絵が描けない子どもに接する中で考案した描画指導法である。その後、小・中・高等学校の教師を中心とした授業研究会である仮設実験授業研究会¹⁶⁾での講習会でキミ子方式が紹介され、全国的に広まっていった。

キミ子方式の特徴としては、道具、題材、描き方が決まっていることである¹⁷⁾。例えば筆の太さは0号（小筆）・6号（中筆）・15号（大筆）の3本を準備する。丸筆のみで平筆は使用しない。絵具は三原色の赤・黄・青と白の4色を混色して使う。題材は、「色づくり」という三原色と白を混色して様々な色をつくることを学ぶことから始まる（図1）。その後、「もやし（図2）」「いか」「毛糸の帽子」と題材が続く。輪郭線は描かず、描く順番も描き方も決まっている。「もやし」の場合、描き始めの一点が決まっていて、上に育つ、下に根づく、という方向に描いていく。戻って色をぬり直したり描き直したりすることはしない。また、構図も、真ん中に描くよう教示するのではなく、描いた絵に合わせて、絵が小さければ画用紙を切り、画用紙からはみ出るようであれば画用紙を継ぎ足せばよい、というルールである。

キミ子方式についての研究は少ないが、松本昭彦が継続的に取り上げている。松本は、教員養成課程の絵画指導を行う中で、個性・感性・創意・工夫、興味・関心、意欲・態度に対する評価に悩み、同様の戸惑いを小学校教員から聞いたことから、キミ子方式による描画指導を将来教師になるであろう学生を対象に授業で行い、学生による感想や授業評価調査をもとに報告している¹⁸⁾。取り上げられた学生の感想は一部であると前置きしたうえで掲載をしているが、否定的な感想や意見はない。全員が同じ描き方をしてい



図1 「色づくり」の例



図2 「もやし」の例

るのに出来上がった作品は個性的である、集中して丁寧に描けた、描くことが楽しかった、細かく描く順番が決まっていってうまくできた、リアルに描けた、などが報告されている。キミ子方式で描画指導を行った授業の評価についても、否定的な学生は少数で9割以上の学生がキミ子方式を取り入れた授業に対して意欲的であり肯定的な回答をしている。唯一授業に対する否定的な感想では、「丸っきりの自由にならなかったこと」のみであった。ここで松本は、色を作ったり絵を描くにあたりルールがあっても不満や不自由を感じる学生はおらず、ルールという困難さを含めて楽しんで色づくりをするからこそ、全員の作品が異なって見える、個性的である、とし、描き方のルールがあるからこそ迷いなく安心して取り組むことを可能にし、後戻りしない描き方によって集中して描くことができる、という利点を挙げている。また、決められた題材によって「ゆっくり描く、素早く描く、誠実に描く」といった描き方を習得することができること、題材の種類や順番が決まっていることから「植物、動物、人工物」などの描く対象によって異なる描き始めの一点と自然な流れに沿った描き方、描く方向を身に着けることができること、小筆、中筆、大筆の特徴や使い方についても学ぶことができることなどが挙げられ、「絵に描き方はない、絵に教え方はないのならば、絵画教育そのものの存在理由がなくなるのではないかと締め括っている。

描くことに困っている学生にとって、描く順番が決まっていると描き方を考える必要がなくなるので、安心感が得られることは理解できる。しかし、キミ子方式を取り入れることによって、考えることをやめてしまうのは保育や学校教育には適っていない。また、道具や課題の材料にも疑問がある。幼児や低学年の児童が0号の細筆を使うことは一般的ではない。指先の巧緻性を考えると発達に合った道具といえるのだろうか。使う筆が丸筆で太さも限定されると、それ以外の平筆や刷毛の特徴や、筆を何本も束ねて描いたり塗ったりする面白さに気づく機会がなくなる。また、なぜここでは「もやし」に限定され、園庭や校庭にある草花ではないのか。「もやし」が、上に向かって伸びる、下に向かって根が成長する、ということを知らないと、この描くルールの理由である自然に沿って、という意味を持つことが難しくなることが考えられる。

キミ子方式の絵の特徴を把握するために、松本・金はキミ子方式に関係する書籍34冊を対象に、掲載されている作品例の絵について分析を行った¹⁹⁾。絵画様式の3つの観点である、「形」「量感」「質感」の項目を軸に、具象の括りとしての6分類である「写實的：正確な形、量感、質感がある」「ゆるい写実：量感はあるが質感に欠ける」「形式的写実：質感はあるが量感に欠ける」「略画的：量感、質感に欠ける簡単な描写」「表現主義的：崩れた形で質感と量感是不問」「図案的：崩した形で、質感と量感はない」と、抽象としての2分類「有機的抽象：ぼやけたようなソフトエッジ」「幾何学的抽象：切り取ったようなハー

ドエッジ」の、計8分類を行っている。その結果、「写實的」な絵が全作品の78.0%、「ゆるい写実」が18.4%、「形式的写実」が2.9%、「表現主義的」が0.2%であった。この結果は、描いたひとが、幼児や小学生、大学生だけではなく、主婦や会社員、身体障害者、老人と、様々であること、キミ子方式の題材として植物が多いが、動物や人工物や組み合わせた題材、風景画が少ないことが影響している、と報告している。

ここではキミ子方式は、見ながら描く、触って描くことを主にしているので、題材も植物が多く、また材料も絵具を使うので、写實的な絵が多いことは当然であろう。一方、見たもの触ったものを、自分なりに表す創造的な表現は見られないことが予想される。

さらに松本は、キミ子方式と人物や動物や樹を組み合わせた創造画のための描画法を試みている²⁰⁾。その中で、キミ子方式は写実ではあるが、同じ題材を描いても学生の作品にはそれぞれ個性が見られ自由が感じられる、としている。松本は、一般的に絵は自由で个性的で創造性が中心となり、見て描くことがおざなりになっていると問題提議している。そして、キミ子方式は見て描く写実であるが自由であり、キミ子方式における自由とは、自由に描くことではなく自由になるために描くこと、つまり好きなように描くのではなく、自分の生き方を自身の意志によって決定することができるようになるために描くということであると述べている。個性とは無意識なものであり、意図して他人と違うことを強調するものではないとし、キミ子方式は同じ題材で描いても作品には描いたひとの個性が表れているという。松本は、創造性については、もともとあるものに別のものを組み合わせることによって可能になる、ものともとの結合であるとしている。それをキミ子方式に置き換えると、三原色による彩色や輪郭線を描かない描画法、トリミングによる構図の決定など、従来あった方法を組み合わせることによって、キミ子方式の創造性につながっているとしている。

松本の報告から、キミ子方式の独自の創造性については、従来あった描画方法を組み合わせることによって確立したものであることがわかる。トリミングによる構図について、描かれた絵の大きさや位置に応じて、画用紙を切ったり貼ったりすることによって絵が活かされる構図にする試みは、描いた本人の了解を得ることが前提ではあるが、構図をあとから考えることもできるので構図の工夫が可能となる。しかし、それ以外の方法では、視点を変えたり考えたりすることが難しい。描いているうちに、別の工夫や技法を思いついても試すことはキミ子方式では認められていないからだ。描画指導法は従来の補法を組み合わせで創造的であるのに対し、描画する側には創造性は求められていない。

(2) 酒井式描画指導法

酒井式描画指導法は、小学校教師の経験を持つ酒井臣吾が考案した描画指導法である。向山洋一が立ち上げた教育技術の法則化運動（現在はTOSSという名称に変更されている）に図画工作・美術として加わっている。TOSSは会員が1万人を超える日本最大の教育団体である²¹⁾。各教科の授業指導案やシナリオ、並びに学級運営や行事、保護者対応などの研修や書籍等、ネット配信も行っている。TOSSでは教師の授業技量検定があり、酒井式描画指導法についても酒井式授業技量検定があり、段や級を取得できる制度を設けている²²⁾。

酒井式描画指導法について酒井自身が述べている特徴を挙げると²³⁾、対象者がどの年齢どのレベルであっても対応できる題材とシナリオが用意されていること、ただし、事前にシナリオを十分検討し、教師自身の力とクラスの実態とを考え合わせる必要がある、としている。強い苦手意識を持っていても、障害があっても、みんなが自分の作品に満足することを目標としている。特徴としては、シナリオに沿って活

動や授業を展開すること、描く順番や色のぬり方が決まっていることなどがある。題材によっては、使う色も決められている。酒井式描画指導法の初期では下書きもせず、緊張感を大切にしようと考えていた²⁴⁾。また、描画活動に入る前に「かたつむりの線」を描く、ウォーミングアップにあたる線の練習を取り入れている²⁵⁾。画用紙上にスタートとゴールの点があり、スタートからゆっくりゴールに向かって線を引く活動である。ゴールするまでペン先が画用紙から決して離れないこと、まっすぐに線を引くことなどが事前に約束として伝えられる。集中力と、これから線を引く、という気持ちを高める効果があると考えられる。

図3は、「逆転の発想で描く シャボン玉」というDVDに沿って描かれた作品例である。導入では、事前に児童にシャボン玉遊びを体験させるよう教示されている²⁶⁾。見て、触って描くことはキミ子方式にも共通するが、人物を描くときは鼻の穴や目、口、頬などを触ってその感触を擬音に表し、描くとき、色を塗るときにもその感触や様子を擬音で表すことをしている。DVDで紹介されている児童の絵は、すべて上を向いてストローを加えている。上を向いているというより天地が逆、という顔になっている。実際にシャボン玉を吹くときには上を向くだけではなく、横を向くことも下を向くこともあるだろうし、ストローを2本加えて2つのシャボン玉をつくろうとする場合もあるだろう。シャボン玉の経験も絵を描くことも条件づけられていて、幼児や児童の自由な発想での遊びの経験や工夫やそのときの心のまま画用紙に向かう、ということではないことがわかる。



図3 酒井式描画指導法の例

また、どの題材にも、時間配分が決められ、教師の指示や教示もセリフ化され、どの題材にもシナリオがあり、配慮することもわかりやすい²⁷⁾。教育実習生や新任教員、描画指導法に困っている教師にとっては助けとなるであろうことは容易に想像できる。

酒井式描画指導法の授業書等の書籍は数多くあるが、肯定的にも否定的にも取り上げて論じた研究者はほとんどいない。しかし、TOSSの1万人の会員のうち、どれくらいの教師が実際に図画工作や美術の授業で酒井式描画指導法を取り入れているかわからないが、その数はこれまでの描画指導法の中でもっとも多いと考えられる。それは、絵画コンクールに出品される作品に酒井式描画法による描画作品の出品が多くみられるようになったといわれているからである。実際の応募数や入選数については明らかにはなっていないが、ネット上で絵画コンクールへの積極的な働きかけもみられる²⁸⁾。また、酒井式描画指導法について検索すると膨大な数がヒットすることからもわかる。その多くは酒井式描画指導法に対する意見や感想で、否定的なものも少なくない。教師や研究者だけではなく、保護者の戸惑いもみることができる²⁹⁾ ³⁰⁾。酒井式描画指導法の目標どおり描けているならば、いわゆる上手に描けていると考えられるが、それを保護者が「良かった」とは必ずしも考えていないということである。

5. 考察

幼稚園教育要領³¹⁾や小学校学習指導要領³²⁾にメソッドによる描画指導法を照らし合わせて考えると、沿ったものではないことがわかる。幼稚園教育要領や小学校学習指導要領は「上手に絵を描くこと」をねらいや目標としていないからである。また、教育指導要領の考え方として示されている学力の三要素、

(1) 基礎的・基本的な知識・技能については、メソッドによって習得することが可能であるが、(2) 知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等については、メソッドのとおり描画活動を行ってきた幼児、児童にとって、自身で考えたり選択したり、自分なりの表現を見つけ楽しむことは難しいことが予想される。さらに、(3) 主体的に学習に取り組む態度については、メソッドに従った描画活動は受動的な行為が中心と考えられることから主体的とは異なる。

主体的に描こう、表現しようとするには、自身で考えたり思い浮かべたことを色や形によって表したいという気持ちに向かうような指導や援助が必要である。幼稚園教育要領でも、幼児の主体性を尊重し、豊かな感性を持ち、表現することを重んじている。生活の中で感じたこと、心動かされたことを表すことが表現である。メソッドによる描画指導では、幼児や児童が描画活動を行う過程で思いついたことを試すことは難しく、工夫や試行錯誤する機会は失われることも考えられる。言い換えれば、メソッドによる描画方法や描画表現以外は認められない。こうしたことから、幼稚園教育要領や小学校学習指導要領と、メソッドによる描画指導法では目的が異なり、活動の過程で重視することも違うことが考えられる。

小学校の実践として加藤³³⁾が、校内研究テーマが「思考力を発揮する子どもの育成」であること、小学生を対象に質問紙調査を実施し図画工作に対する意識や躰きを把握することを踏まえ、授業の実践報告を行っている。児童は、体験をもとにイメージしたことや描きたいことを具体化するために、言葉による「イメージマップ」を作成する。そして、「アイデアシート」に絵の構成を練るために下絵を描く。イメージしたことを下絵に表したり構成を考える過程で、試行錯誤することにつながっている。また、イメージしたり下絵を描く中で、教師が問いかけることで学級の中で対話が生まれ、他者とのかかわりからさらに自身の思いが広がる活動となっている。描画指導法のメソッドには、自らのイメージや思いを広げる場面は見られず、色や形に表すために構想することもない。自画像を描く際に自身の顔や体と向き合うことがあっても、描画活動の中では他者とのかかわりは重視されていない。知識や技術の習得も必要だが、感じたり不思議に思ったりしたことを、様々な方法で表現することを楽しく嬉しく感じられることが大切であり、友達や保育者、教師とのかかわり合いの中で、考えたことや思ったこと、また新しい表現を見つけたり伝え合うことの積み重ねが知識や技術の習得と結びついたとき、それが応用力や判断力につながるのではないだろうか。

シュタイナーは独自の方法で芸術活動や絵画教育を行っているが、幼稚園の実践を報告している馬場³⁴⁾によると、「模範と模倣」の原理を基本とし、保育者の遊びの手本を幼児が模倣しながら学んでいくことが園での主活動では顕著であるとしている。保育者の手本が刺激となって、幼児はイメージを広げ自らの活動を練り上げていく。保育者は、幼児の模倣からさらに表現したことの欲求を導くこと、見出すことを大切にしている。幼児のつぶやきや幼児との対話を尊重し、それを色彩の持つ性質と結び付けた描画活動が行われていることで、表現されたものは幼児によって異なるとされている。メソッド的な要素を含んではいるが、幼児によって異なる表現したい欲求に応じた指導や援助が重視されていることがわかる。モンテッソーリ教育の実践では、感覚教具を用いながら生活や造形活動と連携させている³⁵⁾。感覚教具による教え込みではなく、感覚教具で培った知識や技術を、生活や遊びの中で展開し応用することを幼児自ら行う姿がみられる、としている。感覚教具によって色の知識を得て、それが描画活動の中で色をつくる時、水加減や色の割合による変化の面白さを幼児自身が味わうことにつながっている。北川民次の実践でも、美術教育を人格形成の一部門とし、一人一人を理解することを重視し、描画活動が刺激のあるものとするために、児童の実態に応じて様々な材料や技法を用意したとされている³⁶⁾。学級全体に対する一斉活動や画一的な指導だけでは、知識や技術の習得に留まることを示している。

メソッドを持たないとされる実践であっても、知識や技能を習得することが基本にあり、知識や技能があるからこそ一人一人の表現が展開されている。だから、北川民次は様々な技法や材料を提示することができ、またシュタイナーやモンテッソーリの教育を基本とした実践でも、様々な表現方法を試みることを可能としていることが考えられる。知識や技能の習得が必要であることは、メソッドに頼る頼らないにかかわらず基本であることは共通している。しかし、先にも述べたように、キミ子方式や酒井式描画指導法は、目的が知識や技能の習得によって全員が上手に描けること、上手に描けることによる達成感や喜びを得るところにあると考えられる。幼児や児童自らが描き方を模索し、自分なりの表現を獲得しようという試みの場面は見ることはできない。基本的な知識や技術の習得はできるが、習得した知識を活用して問題解決するために思考力や判断力を駆使する機会は、これらのメソッドには見ることはできない。すべての題材において、手順、表現の方法が決まっているからだ。また、両者のメソッドには、友達や保育者、教師とのかわり合いは想定されていないので、描いている過程でも描いたあとでも、お互いが気づいたことや感じたことを伝え合う場面は設定されていない。

メソッドによる描画指導法について調べる中で多くの描画を見ることができたが、幼児や児童の姿は見てこなかった。メソッドによる描画指導法を経験している幼児や児童は、描画活動や授業についてどのように感じ考えているのだろうか。メソッドによって、絵を描くことが得意になった好きになった、という幼児や児童側に立った具体的な実践報告もほとんどみられなかった。また、描く手順や法則が守れない幼児や児童への指導や援助はどのように行われているのだろうか。手順や法則から離れて、やってみたい、表現してみたいという欲求を持つ幼児や児童には、保育者や教師はどのような支えを行っているのだろうか。そして、設定された題材ではないとき、例えば自由画のときには、幼児や児童はどのように道具を選び、色をつくり、何をどのように絵を描くのだろうか。今後の課題として取り上げていく必要があると考えている。

本研究は科学研究費助成事業「幼児の表現に影響を与える描画指導法の検討—自分なりの表現を楽しむために—（基盤研究（C）課題番号：16K04563）の助成を受けた。

註

- 1) 隆肇孝, 学校現場における図画工作教育の課題—教員免許更新講習の実施・考察から—, 美術教育学, 第32号, pp.393-404, 2011
- 2) 島田由紀子, 保育系学生の実習における造形活動, 和洋女子大学紀要 55, pp.109-117, 2015
- 3) 林有紀, 視野を広げる造形活動—教育現場における造形指導の工夫についての実践報告—, 京都文教短期大学研究紀要 52, pp.209-215, 2014
- 4) 平沼博将, 保育の描画実践における「個人レベルの指導論」, 京都大学大学院教育学研究科紀要, 第45号, pp.211-223, 1999
- 5) 青陽結・高橋敏之, 幼児の描画活動におけるキャラクター表現の受容と指導, 美術教育学(35), pp.315-326, 2014
- 6) 松下明生, 幼児の造形活動と小学校図画工作科の内容分析: 文部科学省検定済教科書に見る幼児課題との同一性と教育内容の変遷, 名古屋柳城短期大学研究紀要 37, pp.75-86, 2015
- 7) 網谷夏実・隅敦, スペインと日本の初等美術教育の比較(2)—工作指導に関わる題材の分析を中心として— 富山大学人間発達科学部紀要 第10巻第1号 pp.19-31, 2015
- 8) 久保村里正, 小学校図画工作における[共通事項]の現状と課題—図画工作科教科書からの分析—, 文教大学教育学部紀要, 第49集, pp.121-131, 2015
- 9) 前掲6)
- 10) 富山祥瑞, 教科としての「図画工作・美術」が抱える課題—教育学部・大学生の回想による調査報告—, 愛知教育大学研究報告, 教育科学編, 62, pp.207-214, 2013
- 11) 隅敦, 小学校図画工作科で求められる専門的知識と技術: 教員採用試験問題と教育関連法令・学習指導要領・教科書とのギャップを踏まえて, 美術教育学(33), pp.231-247, 2012

- 12) 井口均, 幼児期の描画活動に対する実践的枠組み, 長崎大学教育学部教育科学研究報告, 53, pp.49-60, 1997
- 13) ペルトネン 純子, 幼児に対する描画指導の課題 ―「大沢野幼稚園における壁画制作」の指導から―, 富山大学芸術文化学部紀要, vol.7, pp.118-21, 2013
- 14) 丸山磨美, 小学校教員養成における造形指導に問われる課題と実践方法, 京都教育大学附属教育実践センター機構教育支援センター 教育実践研究紀要, 第13巻, pp.109-118, 2013
- 15) 高橋敏之, 図画工作・美術科教育における展覧会及びコンクールの意味と絵画指導の問題点, 美術教育学(24), pp.197-209, 2003
- 16) 仮説実験授業研究会は、板倉聖伝が1963年に提唱した自然科学の仮説実験授業を軸に、小・中学校や高等学校の教員の協力を得ながら発展していった授業研究会である。当初は自然科学が主であったが、地理、歴史、道徳、国語、書道など、すべての授業科目の授業書や学級経営についても取り上げている。図画工作、美術として、キミ子方式が取り上げられている。
- 17) たのしい授業編集委員会, だれでも描けるキミ子方式・たのしみ方・教え方入門, 仮説社, 1944
- 18) 松本昭彦, キミ子方式と大学生, 愛知教育大学実践総合センター紀要, 第8号, pp.189-196, 2005
- 19) 松本昭彦・金由惺, キミ子方式の応用題材に関する研究―応用題材開発の可能性について―, 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, vol.2, pp.29-36, 2012
- 20) 松本昭彦, キミ子方式と創造画, 愛知教育大学教育実践センター紀要, 第13号, pp.139-146, 2010
- 21) TOSS オフィシャルサイト <http://www.toss.or.jp/> 2016.8.12.現在
- 22) 酒井式授業技量検定 <http://mugen.chu.jp/w/> 2016.8.12.現在
- 23) 酒井臣吾, 酒井式描画指導法♡新シナリオ、新技術、新指導―進化し続ける酒井ワールド―, 学芸みらい社, 2015
- 24) 酒井臣吾・教育技術法則化中央事務局, DVD酒井式描画指導法1, 安井電子出版, 1989
- 25) 酒井臣吾, 魔法の酒井式描画法, 明治図書, 2005
- 26) 前掲24) 第2部 逆転の発想で描く シャボン玉
- 27) 酒井臣吾, 酒井式エチュード&シナリオ厳選23, 明治図書, 2007
- 28) TOSS酒井式チャンネル <http://sakaisiki.blog68.fc2.com/> 2016.8.12.現在
- 29) 酒井式描画指導法の問題 <http://okwave.jp/qa/q6317048.html> 2016.8.12.現在
- 30) 酒井式指導法を考える <http://anne.air-nifty.com/bigini/cat4464398/> 2016.8.12.現在
- 31) 幼稚園教育要領 平成20年3月告示 文部科学省
- 32) 小学校指導要領 平成20年3月告示 文部科学省
- 33) 加藤啓, 子どもの思考力を育てる図画工作科の工夫, 教育実践研究, 第25集, pp.127-132, 2015
- 34) 馬場結子, ルドルフシュタイナーの美術教育に関する一考察―子どもの絵の成立過程をめぐって―, 淑徳短期大学研究紀要, 第52号, pp.165-179, 2013
- 35) 野原百利子・森下京子・村田尚子, 幼児の教育感覚とモンテッソーリ感覚教具の果たす役割について, 名古屋芸術大学研究紀要, 第33巻, pp.251-261, 2012
- 36) 新井哲夫, 北川民次と象徴主義の美術教育―我が国における児童中心主義の美術教育に関する研究(1), 群馬大学教育学部紀要, 芸術・技術・体育・生活科学編, 第41集, pp.61-84, 2006

島田由紀子(和洋女子大学 人文社会科学系 教授)

(2016年10月11日受理)