

論 文

子どもの描きたい気持ちがふくらむ保育実践に関する一考察

A Consideration of Child Care Practice to Motivate Children's Desire for Drawing

金澤 妙子

Taeko KANAZAWA

Key words: 子どもの描画, 保育者のかかわり, 保育実践

children's drawings, adequate reaction of a preschool teacher, practice of care and education

1. はじめに

領域「表現」という名称は平成元(1989)年の幼稚園教育要領の改訂で誕生した。以来30年,人間で言えば,心身ともに完成し重要な位置を占める壮年になったことになる。もちろん,「表現」という名称だけが新しくなったわけではなく,「領域」というものの捉えも大きく変わった。その時は25年ぶりの改訂であったが,その後は,時代の変化も激しく,10年ごとの見直しとなっている。このたびを含めて都合4回の改訂の中で,領域の捉えとしては最も大きな変革であったと言えよう。(当時)保育界では,幼稚園教育要領の改訂と連動して保育所保育指針も変わってきた¹⁾。当時の保育所保育指針改定の委員長であった故平井信義²⁾が「180度の転換」と呼んだゆえんでもある³⁾。子どもにとってどうか,ということを大事にした結果である。いわば領域「表現」は,子どもの声を聞こうとするスタンスから生まれている。

子ども,とりわけ,保育の対象となる子どもは,自分たちはこういうふう保育して欲しいという主張ができるわけではない。しかし,私たち大人と同じ一人の人間としてこの世の中にいることに変わりはない。尊厳をもって遇されるべき存在である。その子どもが,自覚的であろうと無自覚であろうと表わす,声や表情など,その表しのすべてに耳を傾け,目を見開いてとらえようとしていくことは,国連・子どもの権利条約の批准(1994)に際して,さらに確認しておくべきことである。

本稿では,こうした理念が,保育実践の中で実現されようとしている際に,保育者が抱える問い・悩みに寄り添って何が大事かを考えてみたい。

2. 感性と表現に関する領域「表現」に提起された課題—描画・造形表現に関する先行研究と絡めて

(1) ~させる,型の押し付けからの脱却

平成元年の幼稚園教育要領改訂以前より,保育実践の場から領域「表現」について精力的に発言していた松村容子は,以下のように言っている。「絵は苦手と…と言っている大人だって幼児期にはみんな絵を描いていたはず。音痴で…と思いついて私に幼いころ,家族の前でうたっては拍手をもらっていたのを思い出す。絵やうたに限らず人生の中で幼児期ほど多様な表現活動を旺盛に行う時期はない。未分化なままに何の抵抗もなく表現しているにすぎない,と言ってしまえばそれまでだが,その行為の一つ一つには育ちへの意味が込められている。言語表現も文章表現も未発達な幼児は,もちあわせている手だてをフルに駆使して,他者に自分の思いを伝えようと試みる。時にそれは経験を自ら確かめている姿だったりもする。それらの未熟な表現は,大人には伝わりにくいことも多い。しかし幼い発信を共感的に受け止めてくれる大人に出会うことによって,その思いは頭の中に心の中に,いつか芽を出す種として取り込まれていくのではないだろうか。

幼児の表現活動が「感性と表現に関する領域」として

教育要領にはっきり示されるようになったことは、幼児の立場からも歓迎すべきことである。旧来の“絵画製作”という領域名が、どれほど保育現場に誤解をもたらせてきたことか、私の40年の保育歴を振り返っても、恥入ることが多く思い出される、絵画、製作という名のもとにいかに描かせ、いかにつくらせるか、にのみ目が向いていた時期があった、現代の保育界にあっても、その名残りは時に保育者を悩ませている。それは劇的表現にも音楽的表現などにも言えることである。とにかく広い視野に立って幼児の表現をとらえ、日常の保育に位置づけた必然性をもつ活動として遅ればせながら実践につなげていくことを大切にしなければ、としきりに思う。

なかでも描画表現は線や色や形でその痕跡が残るので、幼児自身は言うまでもなく第三者の目にもとらえやすい点、他の表現形式に比較して大人にも多くの学びを与えてくれる。描画は心象表現の要素が強いため、表現されたものによって個々の内なるものをさぐる手がかりをも与えられる。だから保育者に幼児画をよみとる力が要求されるのは当然のことと言えよう。幼児の絵は言葉であり心であるとは言い古されたことだが、自分の心を素直に表わし、自分の言葉で率直に自由に語れる子どもたちであってほしいとは常に思うことである。それにしても、表出期への適切な援助なくして表現の自由は得られないであろう²⁾。[点線波線筆者]

小川博久は、「4歳児の畑での活動と落花生を描くという造形表現活動がスムーズに接続していく」³⁾あゆみ幼稚園（横浜市）の実践報告に対して、「こうした活動が長期にわたって展開するのは、日ごろ、保育者が生活の技能、造形的な活動に対する職人的な力を絶えず磨く努力が背景にある」⁴⁾故であり、「あゆみ幼稚園は、日本のレτζョ・エミリアだ」⁵⁾と述べる。1990年以降の我が国の、レτζョ・エミリアに対する保育・教育界の注目度を考えれば、最高の賛辞であろう。保育実践の中から生まれる豊かで上質な（描画・造形）表現でつとに有名なあゆみ幼稚園の保育を作ってきた松村にも、いかに描かせるか、いかに作らせるかにきゅうきゅうとした時代があった[点線参照]ことは興味深い。そのことは、この問題が、いかに多くの保育者にとって普遍的な乗り越えるべき課題であるのかを示しているように思う。松村は「現代の保育界にあっても、その名残りは時に保育者を悩ませている」[波線参照]と言っているが、その発言から25年を経て、松村が言っている課題はなくなったと言えるのだろうか。

もちろん、楽しかった子どもの体験が想像できる、そ

こから子どもの声が聞こえてくるような、豊かでのびのびとした表現が生まれる機会に出会うことも多く、そうした実践も着実に増えていることであろう。だが、領域「表現」の進歩は遅々としているとも見える。以下は、実習訪問の際に出くわした描画活動の場面でのことである。

園長に案内されて教室に入ると、隣に座っている友達の顔を描く活動が始まっていた。保育者が、友達の顔をよく見るように言う。何やかやふざけて賑やかな子どもたち。保育者はその場を引き締め、まず目はどんな形か黒板に手本を描いて見せ、子ども達が真似して描く。自分の描きたいところから描きたいように描けるわけではない。唇にさしかかると、「みんな唇はどうなってるかな、お友達の顔をよく見てごらん」と保育者が一本の横線の上下に葉っぱのような曲線を描き、こうなっているか、それともこうなっているかとその横に葉っぱのような曲線の上部中央をくぼませた絵を描く。どっち？と問われて子どもたちは、保育者が後から描いた方を指す。「そうだよ、唇はこうなっているよね、じゃあ唇を描いて」と指示されて唇を描く…、という具合で進んでいく。

中に一人、指示に従わない子がいて、彼は、皆が肌を肌色で塗っている時も黒を使い、そのあと、ぐじゃくじゃくと斜め線の殴り書きで塗りつぶした。私の視線を感じてか、園長先生は、「彼はいつもこうで困っているんですよ」と耳打ちされた。活動終了後に見せてもらった、スケッチブックの過去のどのページも似たような状態であった。

通りすがりの者の勝手な感想としては、この活動時間は子どもには本当には楽しくはないだろうなと思って見た。さらに、園では問題児として扱われていそうな彼に思い切り寄り添えば、その表現、その行為は当然とも言えると思った。この子どもを問題視するのは簡単なことだろうが、この子を問題視するのではなく、この子の姿から、この子にとってこの活動はどんなものか、他の子どもたちにとってこの活動は本当のところどうなのか、保育者に合わせてくれているところはないか、もっと言えば、表したくなるようなワクワクドキドキすることが多い園生活か、表して他者（保育者や友達）に伝えたい園生活かどうか、園生活の中で、伝えたい他者はいるのかなどと考えていくことの必要性和、その方が保育者の意図した活動からはみ出る子どもを問題視しているより、はるかに有意義であると思った。

(2) 長ずるにしたがって描けなくなることを防ぐには磯部錦司⁶⁾は、人はなぜ絵を描くのかは、簡単に結論

のでするような問題ではないだろうが、『子どもに視点を置いて、「子どもはなぜ絵を描くのか」と考えてみると、その本質や意味から何か見えてくるものがあるように思う』として以下のように述べている。

『先史時代から今日までの人類の歴史の中で、人間が絵を描くということは、いまだ絶えることなく営まれています。とくに、子どもが楽しそうに絵を描く姿を見ると、それは「生きる喜び」であり、人間の本能ではないだろうかとかさえ感じることがあります。「本来、すべての子どもたちは絵を描くことが好きだ」という言葉を耳にしますが、それより前に、絵を描くということとは、「子どもたちの発達や育ちに欠くことのできない必要条件」であるように思います。

20世紀後半以降、多くの作家が、「描くことの本質」を求めて、子どもの絵の世界や先史時代の絵に興味を持ち、目を向けてきました。たしかに芸術家が求めようとする本質と、先史時代の洞窟画に見られるような世界と、子どもの絵に見られる営みには、「生きるとは何か」ということを考える素材として、共通するものが秘められているように思われます。しかし、さらに「子どもはなぜ絵を描くのか」という問題に限定してみると、大人や芸術家とは異なった、「すべての子ども」、つまり「すべての子どもという人間」についての共通の意味が見えてきます。』⁷⁾

そして磯部は、「子どもが絵を描く意味」⁸⁾を6つの点から整理して、「感じる」と「描く行為」⁹⁾の中で、刺激をからだの中に感じて取り込もうとすることは、人間の生理的な本能として備わっているようだとし、そうであるならば、「感じる」ことによって生まれる「描く行為」も、「感じる」と連動した本能的なものであると考えられるのではないかと述べている。だから、子どもたちにとって、描くという行為は、まずはそれ自体が楽しいものなのであり、「感じる」という欲求を充足させてくれるその行為は、「生きる喜び」として映るのだと述べる¹⁰⁾。さらに、大人になるにつれて、そうではなくなっていくというのはなぜかという理由に以下の2点をあげている。「一つは、大人に近づくほど、はじめにイメージが優先し、描く行為自体を楽しむことより、イメージを表すことが目的となり、その意識によって描こうとするようになってしまうということ」¹¹⁾、「もう一つは、大人に近づくほど、視覚・聴覚はもちろん全身の感覚がつながっていた幼児期とは異なり、視覚が独立し分化してい」¹²⁾く。『それによって「見えるもの」、つまり視覚的なイメージが優先し、それを描くという客観的な営みとして限定されるからであるという見方もあ』¹³⁾るとした上で、大人のかかわり

方として以下のように結んでいる。

『子どもの描く行為は「感じて表す」ことの絶え間ない過程であるといえますが、そこに大人の持つ具体的なイメージをあてはめたり、押しついたりしてはならないのです。子どもが豊かに感じることができる環境をどのように大人が配慮するかということが、子どもの描画にとってまず大切になります。』¹⁴⁾ [破線筆者]

磯部の主張する、描くことが生きる喜びにつながるような描画表現は、大人の持つ具体的なイメージをあてはめたり、子どもに押し付けることなく、子どもが豊かに感じることができる環境を用意すればいいということなので、極めてシンプルで難しくもないように見える[破線参照]。だが、先ほど筆者が挙げたような事例の園にとってのみならず、案外多くの保育者にとって、言うは易し行うは難しなのではないだろうか。

将来保育者になりたい、よりよい保育がしたいという志をもつ多くの方は、「保育に興味がある、子どもが好き」なのではないだろうか。また、これまでにそう言ったり思ったりしてきたことであろう。そういう方々は、「子どもの立場に立って考える」「子どもの目線になる」といったことに深く共感する。しかし、そのことの実現はとても容易でないことに気づくのではないだろうか。すでに手あかがつくほどに言い古されてきたこうした耳障りのよい言葉に、単なるスローガンとして酔いしれるのではなく、自分が会おう子どもとの間でこのことを真に実現するのはとても難しい。表現を支えるキーマンとしての保育者の役割にかかっている。実践の中で、どうかかわればいいのかと立ち往生した時に立ち戻れる力を蓄えている必要がある。

さらに、保育界にあっては、社会における学校のもつ有用性からか、大人の考える表現の枠組みどころか、小学校の教科の発想で子どもの表現をとらえ実践することで保育をしているとするようなことが後を絶たない。子どもは皆小学校へ行くが、だからこそ、就学前に必要な小学校との連携とは何かを、豊かで多様な子どもの表現の中にある学びとともに押さえて、模索し続ける必要がある。

(3) その他の先行研究が示唆する課題

奥美佐子は、「子どもの描画過程における模倣は、表現の独自性を損なう創造的でない行為としてネガティブに受け取られる傾向があるようだ。実際、他の幼児の表現の一部を取り込んだ描画やそっくりの構図をもった絵を、人の「まね」とし否定的に扱う場面に出会うことがある。幼児の描画における模倣を、模倣と創造の対立概念のもの

とに、創造的でない行為や表現としてのみ見てよいのだろうか。模倣は心身の成長発達面、生活面、教育面から見ても重要な位置にある。子どもの遊びの中でもごっこは模倣をベースとした遊びであり、イメージの世界の構築につながるものである。描画過程において模倣された幼児より模倣した幼児のほうが、結果的に創造的で豊かな描画に展開する現実に出会うことも稀ではない¹⁵⁾という問題意識を持って研究している。

「模倣には多様なケースがあり複合的な類型を示すものもあるが、幼児の描画過程における模倣は視覚的な情報摂取が中心で、基本的に一過性のものである。これらの模倣は、積極的な情報収集であったり、表現イメージの摂取であったり、あるときは表現の展開に組み込み、別の場合は現状打破の策であったりすることから、肯定的なスキルとして受け入れたいもの¹⁶⁾だとしている。

また、「…模倣の対象が同じ時期の幼児の描画であれ、美しいもの、興味を惹く色や形に触れて自分の表現に取り込む過程で、4～5歳のこの時期にある意味で美的な経験を通過したとしたら子どもにとって換えがたいものであろう。幼児の描画における模倣度の高さは描画能力の成長を示し、模倣は描画表現のきっかけや創造の契機となることは確かである¹⁷⁾とも述べる。「幼児の描画における模倣を闇雲に薦めているのではない¹⁸⁾が、幼児の描画過程で出現する模倣については、肯定的に対応すべきであるが、(略)また、個別のケースをよく見て模倣の動機を解釈していきたいもの¹⁹⁾」と結論付けている。

保育者が子どもの描画にかかわる際の、陥りやすい注意点として留意したいものだ。

深田昭三は、特に「子どもたちの描画が、彼らの内的な世界を雄弁に語っていることも見逃すわけにはいかない。(略)この子どもの世界の本質は、子ども自身が自覚して表現しているとは限らない。この本質を読み取るには、おとながよき読者にならなければならない²⁰⁾と主張する。その主張のもと、ある女兒(A子)が「幼稚園で描いた描画を収集し、これらの描画を手がかりにして、絵の中に表現されていたA子の内的世界を理解²¹⁾しようとする。そしてA子の描画の変化の意味を「絵を描くことは、自分の未来を探るための自分自身との対話であったのかもしれない²²⁾」としている。

さらに、志村裕子は、「幼い子どもの絵に関して、一般の幼児教育場面では、どうしても美術的な範疇からの理解や評価に傾きがちである。本来、子どもの絵の内包するものは、美術的範疇を超えている。子どもが紙に描いた形象は動かないが、心の中では八面六臂の活躍をして

いるかもしれない。描かれた形象や色彩は、子どもの心の氷山の一角である。それらを育てるような、新しい美術教育の在り方²³⁾をみつきたいという志をもって研究している。そして、「子どもが描いた絵をテキストとして捉え、絵の中に在る物語を、美術的観点・物語的観点から総合的に読み解く方法を試み²⁴⁾」ている。すなわち、「子どもの描いた絵の中の物語を理解する方法をみつけること²⁵⁾」を目的に、「子どもの描いたタイプの違う絵と一人の子どもの描いた複数の絵を、物語論(ナラトロジー)の観点から分析した。その結果、絵の中に主人公をみつけることとその主人公と作者である子どもの距離関係を知ることによって、物語世界の質すなわちモードの違いをみつけ、それを子どもの絵の物語を理解するための糸口とすることができた²⁶⁾とする。さらに志村は、「子どもの経験は、子どもの絵物語に浸透して、豊かに醸造される。子どもを深く理解するために、子どもが自分を変える契機とするために、子どもが絵の中で物語ることを奨励したい²⁷⁾」と結んでいる。

主人公が見つからない場合への疑問は残り、あらゆる子どもの絵に有効とはいかないだろうが、深田も、志村も、絵は子どもの心の表現、子どもの声として、尊厳をもって扱い、また、子どもが自由に自分の思いを語る、表現できる場・手段として、保育や子ども世界に位置づけていこうとする。それは何より大切なことであり、保育実践にあつては、保育者は、そうであるように保育を作っていかなければならないだろう。

次章では、ある保育者の具体的な実践を通して考えていく。大人の持つ具体的なイメージをあてはめたり、子どもに押し付けることなく、子どもが豊かに感じることができる環境を用意しながら、それでも子どもに任せきりで放置しているわけではない、保育者がいて、保育し、言葉をかけ、引き出すことのできた、そこに保育の専門家がいたからこそ生まれたと思われる描画表現について考えていきたい。

3. M保育者の悩みと試み—M保育者の事例より

3月—子どもたちの絵の整理をしていて、思わずため息が出てしまった。絵の中から、「見て！先生、描いたよ」という弾んだ声と一緒に、「…だって描くの嫌なんだもん」「描けないんだもん」といういくつかの悲痛な声が聞こえてくるような気がしたからだ。

保育者のどんなかわりか、子どもたちの「描くのって楽しいな」「また描いてみたい！」という気持ちにさせ

るのだろう。地域の勉強会に参加したり、“表現”で有名なA幼稚園の作品展を見てきたりする中で、今の私にできそうなこと“子どもの絵を大切にすること”から始めてみようと思った。

■3歳児13人との出会い

4月—新しいクレヨンに大喜びの子どもたち。“描くこと”が新鮮で楽しそうな子どもたちの姿に、私までわくわくするような一年のスタートが切れた。

7月—私に対して、いま一つ遠慮気味なところがあるA子。せっかく描いた絵も手で隠し、「だってうまく描けないんだもん」と自信なさそうにしている。ある日、そんなA子がにこにこしながら一枚の絵をもって来た。「お母さんを…描いたの」、見ると、顔の下にはじめて胴・手足らしきものが表現されている。

「いつもと違う絵が描けたことがうれしいんだな」と思った私は、即興で空き箱を切って“額”をつくり、その絵を入れて壁に飾っておいた。すると、それを目ざとく見つけ「アッ！A子ちゃんの絵、なんだかすてき！」と仲良しのY子。「ほんとだ、いいな」とN子もじっと見ている。その様子を照れながら見守っていたA子は、降所時、母親を部屋に連れて来て「ほら見て！A子が描いたんだよ」と得意気に教えていた。「また描くからすてきにしておいてね」とそのころから絵を隠さなくなり、クレヨンをもつ回数も増えたような気がするA子である。

9月—保育所全体で「食事環境の見直し」が行われ、子ども自らが席に着きたくするような食卓づくりを各保育者が心がけていた。

すてきな模様のテーブルクロス、花、音楽。いろいろ試みていく中で、子どもたちの絵も一役買うことになった。以前、子どもたちが絵を描いた丸い紙の上におやつのだーナツを盛りつけてみた時、友達とは違う自分だけのお皿に大喜びだったこと。食べ終えてからも、油の染み込んだようなその紙を大切に家にもち帰ったことなどを思い出し、透明なテーブルクロスの下に子どもの絵を数枚敷いてみると、予想どおり「これ、僕が描いたんだよね」「〇〇ちゃんの絵があったよ」と食事中のおしゃべりも弾み、「今度は私の絵を飾って！」と食卓づくりのお手伝いをしてくれる子も出てきた。

■人食い鬼との出会い

3月9日

“凍み渡り”^(注)を兼ねて、近くの中学校にソリ遊びに

出かけた。先頭を歩いていたS男が突然、「アッ！でっかい足跡だ。鬼の足跡だ」と息を切らしてみんなに教えに来た。S男に腕を引かれるままに行ってみると、グラウンド中央にブルドーザーがつけたキャタピラの跡や、所々にえぐり取られた雪の穴が見える。S男の言葉を受けて「人食い鬼がいらんだ」とH男。「アッ！ほんとだ」とほかの子も各々自分の目でそれを確かめては第一発見者のように私に教えに来る。私もその都度、「人間が踏みつぶされなくてよかったね」とか「なんだか鬼のにおいがするみたい」とわざと怖そうに答える。ソリ遊びが始まっても「さっき鬼の足跡があったんね」「でもおっかなくないやんね」とときどき手を休めては、2~3人でその話をしているのが聞こえてくる。保育所に帰ると早速、「鬼の絵を描いてみたい」と子どもたち。「大きい足だったよな」「爪があるのかな」と先ほどの興奮を思い出すように、一気に描き上げる。

ふと、「おれん家、“ジャックと豆の木”の本があらんどお。人食い鬼も出てるぞ」とT男。「保育所にもそのお話があるよ。探しておくからね」と私。

翌日、「人食い鬼がいたんだよなあ」が合い言葉のような登所風景になる。用意しておいた“ジャックと豆の木”の紙芝居を読み聞かせると、どの子もジャックになりきって「人食い鬼をやっつけようぜ」と意気揚々。「だれだ？俺さまの家に忍び込んだのは！」と私も鬼役で参加し、追いかけてことなる。

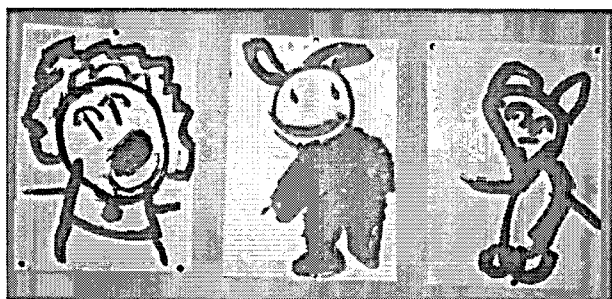


写真1:「描いてみたい」思いを一気に描いた

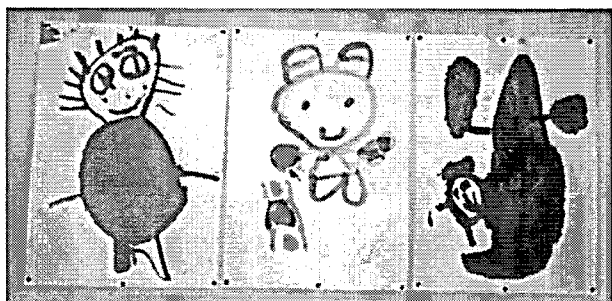


写真2:「大きい足だったよな」「爪があるのかな」人食い鬼の話を一気に描き上げる

3月11日

まだ“人食い鬼ごっこ”が続いている。こんなにも子どもたちの興味をかきたてる“人食い鬼のイメージ”はどんなものなのか。子どもたちを集めて聞いてみると、「きっと今ごろ、御飯を食べてるよ」「御飯じゃなくて、人間だて」「ウサギも食わんだよ」「そうそう、バリバリッ！って食わんねえ」「髪がぼうぼう」「爪が長くてガリッ！ってひっかく」「裸んぼで、パンツだけ」…せきを切るようにどんどんでてくる子どもたちの言葉に、思い切って「絵に描いて私に教えてくれないかな」と投げかけてみる。

手足の指の一本一本に丁寧に爪を描いているT子に、「その爪で獲物を捕るの？」という「うん、ムシャムシャ！って食べるんだよ」と鬼のかたわらに小さく、ウサギとクマが描き足される(写真3)。「ドシン、ドシン！」



写真3:「爪が長くてガリッ！てひっかくの」
向かって右脇が描き足されたウサギとクマ

といいながら描いたT男の鬼は、足首から下が大きく表されている(写真4)。“バリバリッ！と食べる歯”(写真5)を一生懸命に描いているN子(今まで、こんなに時間をかけて描いているN子を見たことがない)。

このように、いつもより丁寧に、じっくりと描き上げる子どもたちの姿がみられた。描かれた絵には、3歳児

らしい幼さの中に描きたい意欲とイメージがはっきりと表れている。



写真4:「ドシン、ドシンと歩く足だよ」(T男)

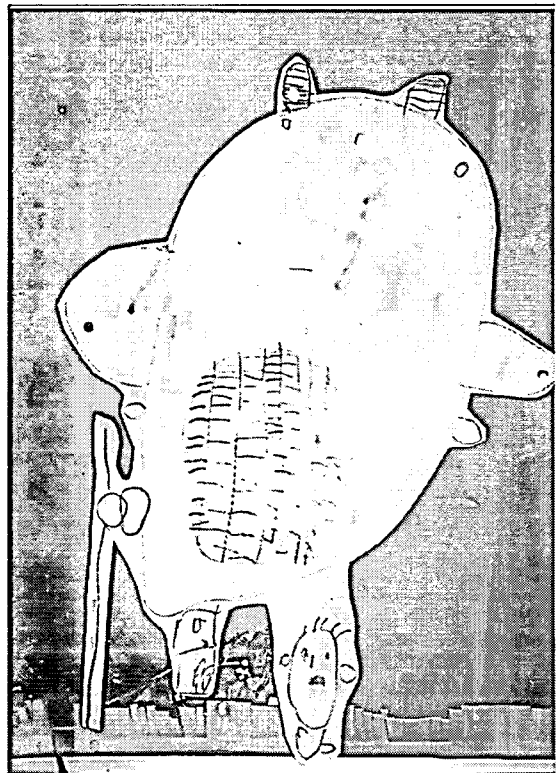


写真5:「ウサギをバリバリッて食べる歯だよ」(N子)

3月14日

3月11日から3日間休んでいたY子が登所。友達が描いた“人食い鬼”の絵を見て、「私も描いてみる」と意気込んでサッサと描き表す。

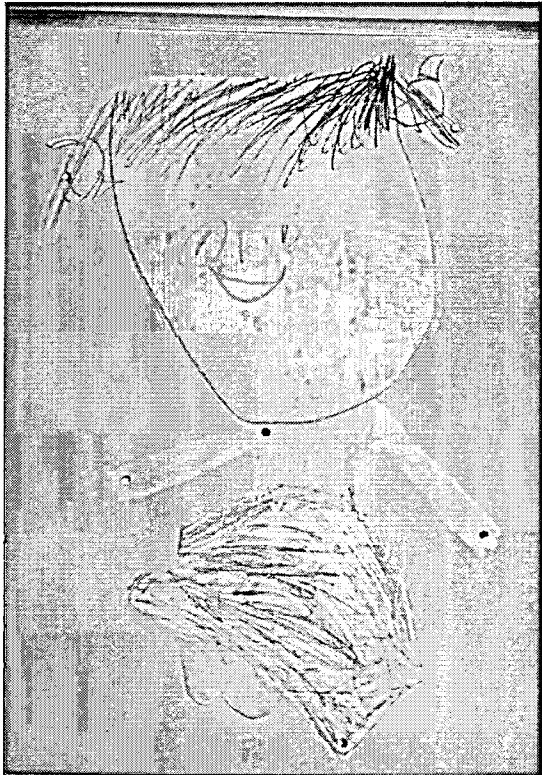


写真6：人食い鬼のイメージをさらにふくらませて「人食い鬼のおかみさんを描いたんだよ」

後日、全員の絵を部屋にはってみると、前にみんなで描いた鬼の絵のイメージとY子のそれとがなんだか違うような気がした。

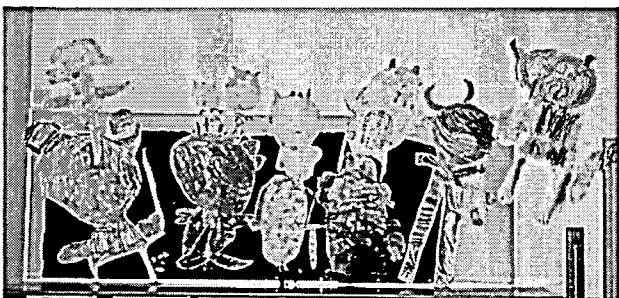


写真7：一堂に壁を飾ったみんなのイメージする鬼

鬼のイメージの背景を考えると、散歩を通しての子どもたちの姿が思い浮かぶ。春、近くの川に架かる小さな橋を渡る時、静かにうまく渡ってほしいという想いから「橋の下にトロールがいるかもしれないよ。食べられ

ないように静かに歩こうね」と、そのころ子どもたちに人気のあった絵本“三匹のヤギのガラガラドン”の一節風にしてみると、一人一人が小さいヤギになりきって「コチコチトン」と足音を忍ばせて足早に橋を渡った。

秋のある日、雑木林の前で一休み、ふと「この林の奥に山ん婆の家がありそうな気がするね」と“三枚のお札”の話まじえて語り聞かせると、そこを通るたびに「山ん婆がこっちを見てるよ」「小僧待てー！と追いかけて来るよ」などと想像力たくましく大はしゃぎの子どもたちの姿がみられた。また、「この道を行くと何お化けがいるかな？」「一つ目小僧だよ」「じゃあこっちの道にしよう！」と、わかれ道に差しかかるたびに自分たちで行き先を決め、探険気分よろしくはりきって歩く姿や、ドングリを拾い集めて「山ん婆のお土産に」と木の根もとにそっと置いて来る姿もみられた。

こんな風に、散歩を通しての見立て遊び・なりきる気分のおもしろさが“人食い鬼のイメージ”につながってきたように思える。

そして、自分の中の人食い鬼のイメージを言葉にして保育者とのやりとりを楽しんだり、友達のイメージをふくらましたりした子とそうでないY子の表現の違いから、あらためて子どもの描きたい気持ちがふくらむような言葉や言葉のやりとりの大切さを教えてもらったような気がする。その後、描いた鬼の絵をペープサートにして遊んでいる。

(注) 凍み渡り

前日、気温の上昇時に溶けて水気が多くなった雪の表面が、翌日になると凍り、道なき雪野原でも歩けるようになる。

4. M保育者のかかわりについて—表しの種をまく

子どもが絵を描かないことを憂えて「(自由保育とはいえ)本当にこのままほうっておいていいんでしょうか。学校に行ったら困るのは本人ですよねえ」と問う保育者は多い。それは、領域が子どもの発達を見るための保育者側の視点であると位置づけられてからも同様であるように思われる。そういう素朴な問いに出会うたびに、保育の実際においてまだまだ絵は描かせるものであり、子どもが保育の中で感じたもの・心動かされたものをそのままに表すものにはなっていないのだという思いを強くする。

本当にM先生の言われるように、「描くのって楽しいな」「また描いてみたい!」という思いのあふれた絵、「先生、見て見て!」という声が聞こえてくる絵に出会いた

い、保育者ならだれもが願っていることだと思う。この実践を読んで、M先生が、保育の中で（子どもが表したくなるような）種まきをしていること、しかもそれが、絵を描くという目的のための手段ではなく、一粒一粒独自の価値・意味をもって存在しながら、どこかで表現や生活全体としてつながっているのだということを実感させられる。

(1) 子どもが表した小さなものが大切にされる保育所生活

A子の絵をM先生がすてきにする行為は、当のA子に、“また描きたい”という意欲をもたせただけではなかっただろうと思う。壁の額入りの絵を見るほかの子どもたちは、“いいな、すてき、私も描きたい”という気持ちとともに、自分たちの絵を大切にしてくれる保育者の存在をそこに感じたことであろう。自分だけのお皿、テーブルクロス、何気ない保育所生活の一コマ一コマの中で、子どもたち一人一人が、自分が描いたものをとても大切なものとして受け止め返されるという体験をしている。

当然のことながら、大人にとって価値のあるものが、子どもにとっても価値のあるものであるとは限らない。大人の目には何を描いたのかよくわからない一片の絵が、子どもにとってとても大切なものだということがあるのは、言うまでもないことである。しかしこの事例のように、子どもにとって大切であろうと思われるものを、もっと大切なものにするのは、保育者の存在である。環境としての保育者のこのようなかわりは“描いてごらんよ”というメッセージとして言葉以上の言葉を語るのだと思う。

(2) 想像の世界への扉を開く

「表現」は、保育そのものと不可分でありながら、心揺さぶられる体験、表したくなる気持ち、表す喜びを伴った表現のプロセスが無視され、保育者が望む表現の型・すべを子どもに要求したりすることが、いまだに後を絶たない。保育者の役割は、子どもが園生活の中で“キラキラ体験”，“ワクワク体験”，“ドキドキ体験”をできるよう保育という土を耕すことであり、間違っても表現の型・すべを教え込むことや美術のプロの指導にゆだねていくことではない。

散歩で橋を渡る時にも、共通の絵本体験をベースに物語世界への入り口をつくる、グッドタイミングな語り聞かせが始まる—M先生がサッと振る魔法のつえの先から、想像の世界が出現し、子どもたちはイメージを具体的にしたり、豊かにふくらませたりして、想像の世界と現実

の世界を行ったり来たりすることを楽しんでいる。

クラスみんなで心をときめかせる生活経験を重ねる中で、自分の感じたものを伝える子も共感をもって受け止める仲間も育っていく。仲間の言葉（感じたもの）をきっかけに、各々自分の心中にわき起こった考えを伝えあいながら、自分たちの世界をつくっていくこともできるようになるだろう。人食い鬼は、こんな土壌の中から生まれたもののように思われる。そうなるように土を耕すのが保育者である。

(3) イメージを言葉にすること・イメージのキャッチボール

ところで、「描いてみたい」思いを一気にぶつけた絵と、3日後に描いた絵がこんなに違うのはなぜだろうか。また、後者の絵とY子の絵の違いはどこから来るのだろうか。

この3日間、紙芝居を読んでもらい、人食い鬼ごっこを繰り返して楽しむうちに、人食い鬼のイメージはどんどん多様に、かつ確かなものになっていったのではないだろうか。さらに、M保育者に人食い鬼のイメージを尋ねられて、イメージを言葉にして伝えたり、仲間の話す鬼に触発されて自分のイメージを確かめたりふくらませたり、新たにわいてきたイメージをまた投げ返したり…。イメージのキャッチボールを十分楽しむ中に発せられた「絵に描いて私に教えてくれないかな」の一言。子どもたちの表現への意欲の高まりとM保育者の投げるきわめて自然なステップが、鬼の変容を生んだのだと思われる。自分のイメージを饒舌に語った絵は、共通体験のないY子にも描きたくなる何かを伝えるのだろうか。そして、このような機会のなかったY子の事情が、みんなの絵と彼女の絵のイメージの違いとなって表れているように思われる。

この人食い鬼と最初のものとの違いにしても、Y子の描いた絵との違いにしても、そのことに保育者が気づき、そのことの意味を自覚的に考えられるということは、何より大切なことであると思う。

5. おわりに

井口²⁸⁾は、子どもたちが描いた一枚一枚の絵をじっくり見つめていると、遅いけれど、とても柔らかく傷つきやすくもある感覚に気付かされ、この子たちの絵の指導はどうあるべきか、考えさせられたと述べている。

また、松村は、『壁面にはいつも子どもたちの作品を展

示している。あたり前のことだが、表現の結果が展示される喜びは大きいのではないだろうか。担任ではない私が通りかかると「ねえ、みて。これあたしの」「僕のどれだか分かる？」と声がかかる。そんなとき、共感的な受けとめを心がける。「○○ちゃんはここを一生懸命かいたでしょう。先生、ここが好きよ」などと。さりげない大人のひとことが次への意欲となり、表現への自信となるからである。また、展示してみることで机の上では感じられなかったことを発見したり気づいたりするのも不思議なことである。²⁹⁾

とっさにかけられるこうした子どもからのかかわりにどう返すのかも、「絵の指導」だろう。もちろん、保育環境のありかた、ものの配置・色調、表現意欲をかきたてる描画材の用意への配慮、ともに生活する保育者のあり方、服装・身に付けているものとその色彩感覚など、感性と表現に関する領域「表現」を育む指導は、多様な場面に広がり、さりげないところにある。

その意味では、子どもに直接かかわって日々をともにする保育者にだけその実現が課せられるのではないだろう。

現在、保育者養成校で表現を担当している人たちをもちろん十把一絡げに論じることはできない。しかし、一般的に言えば次のような傾向が見られる。

感性と表現に関する領域「表現」は、単に音楽リズムや造形や劇活動による表現だけでなく、もっと広く保育にかかわる視点である。“体が語る言葉”というような、表現する主体である子どもの意図を越えて表れ出るものまでを含めての表現、あるいは、周囲の事物や人が示すものを表現として受け入れる子どもの能力や状況等、多岐にわたる幼児の感性や表現の育ちを見るための視点が、感性と表現に関する領域「表現」である。

だが現在、養成校で、芸術系大学の出身でもなく、造形や音楽等の技術をもたない者が「表現」を担当する例は稀である。そしてその多くは、教師自らの専門性の枠組みの中で、学生に技術や技能の獲得と向上を教授することに終始している。つまり、保育者として役に立つと思われる表現の技能や技術を教えることだけが自分の仕事であり、保育における「表現」領域の意味など考えようとしていないように見える。音楽、造形、劇活動に限ってみても、子どものそうした活動への取り組みが、幼児の人間的発達との関係において学生に伝えられてはいない。箒箱のふたをさまざまにずらして吹くといろいろな音が出ることに気づいた子どもの発見と、子ども同士によるそのことの共有を保育者がどう受け止めどう返すか

は、子ども自ら表現したいという表現に関する子どもの側の主体性をどう育てるかということと深くかかわっている。しかし、うまい表し方は指導しても、表したくなる子どもの生活体験に言及して、保育者としてのあり方を論じることは稀である。

また、〇歳児の造形表現（音楽表現 etc）の特質などといって、それぞれの表現分野の発達段階を教えていても、たとえば、丸を描いてゾウといって特定の人に受け止めてもらえる段階から、だれが見てもわかるゾウを描こうとする段階への変化の子どもにとっての意味や、それを成立させる条件を解き明かしつつ、そこでの応答的関係を論じることも少ない。さらに、子どもの表現を子どもとの生活の流れの中で考えてみることの大切さを教えてくれることもない。

言うまでもないことだが、「表現」担当者が保育実践に学び、子どもの実態を知ろうとすることなくして、感性と表現に関する領域「表現」を実践できる保育者を育てることはできない。平成元年の幼稚園教育要領改訂で生まれた領域「表現」実施後の30年を振り返って、担当者の体質改善と保育内容そのものについての研究が鍵であるという思いを強くする。

【注】

注1 平成20年版保育所保育指針からは、その連動はやや別の様相を呈していると筆者は捉えている。

注2 平井信義はこの号のおわりを以下のように結んでいる。『「自由遊び」を大切にしてきた園ではこれまでの保育をそのまま続けることになるが、教師指導型で保育してきた園の保育者は、意識を180度転換しなければならぬ。つまり、子どもの「自由遊び」を尊重し、子ども中心の保育をする中で、どのように子ども一人ひとりを援助することができるかを、保育者の自発性にもとづいて考え、実現しなければならない。つまり、保育者の資質が問われることになる。(中略)』

以上、これまでの「保育」が180度の転換を迫られており、それが子ども的人格形成にとって極めて重要な意味をもっているだけに、保育者は園内において、本質に迫る討論を活発に繰り返してほしいと願っている。(後略)』(文中の太字処理は金澤による)

【謝辞】

実践事例の掲載を写真も含め快く許可していただいたM先生に心よりお礼を申し上げます。ありがとうございました。

〈引用文献〉

- 1) 保育研究編集委員会編(1989) 保育研究別冊 新幼稚園教育要領の読み方 保育実践に生かすために. 建帛社. 152
- 2) 松村容子(1994) 表現を通して育つもの一造形的表現に視点をあてて. 保育研究 15 (1) 建帛社. 33-34
- 3) 日本保育学会編(2009) 日本保育学会 60周年記念出版 戦後の子どもの生活と保育. 相川書房. 244
- 4) 同上. 245
- 5) 同上
- 6) 磯部錦司(2006) 子どもが絵を描くとき. 一藝社. 7
- 7) 同上
- 8) 同上. 11
- 9) 同上. 15
- 10) 同上. 17
- 11) 同上. 17-18
- 12) 同上. 18
- 13) 同上
- 14) 同上
- 15) 奥美佐子(2004) 幼児の描画過程における模倣の効果. 保育学研究 42 (2). 59
- 16) 同上. 70
- 17) 同上
- 18) 同上
- 19) 同上
- 20) 深田昭三(1999) 年長女兒の描画に描かれた内的世界. 保育学研究 37 (2). 31
- 21) 同上
- 22) 同上. 37
- 23) 志村裕子(2010) 子どもの描く絵を物語として読み解くための試論—子どもの描く絵のテキストを物語として読む—. 保育学研究 48 (1). 58
- 24) 同上. 67
- 25) 同上. 58
- 26) 同上
- 27) 同上. 67-68
- 28) 井口佳子(2014) 幼児の描画表現 子どもの絵は子どものことば 保育の実践と研究. 19 (1). スペース新社保育研究室. 78
- 29) 前掲(2). 39

〈参考文献〉—発行年順—

- 近藤充夫・岸井勇雄・大場牧夫・中西雄俊・田中泰行・松村正幸・河辺貴子・太田和恵(1989) 領域「表現」を生かすには. 近藤充夫・岸井勇雄・大場牧夫編新・教育要領のすべて所収. 世界文化社. 209-229
- 待井和江監修/北九州市保母会編著(1990) 感性を育てる保育実践 領域環境と感性. ミネルヴァ書房
- 松村容子・金澤妙子・荒木照子・村内哲二(1991) 特集 領域「表現」実践のこれから 提言～保育者養成. 教育美術 52 (12) NO. 594. 発行・財団法人教育美術振興会. 28-32
- 特集 新領域「表現」の再検討(1994) 保育研究 15 (1). 建帛社
- 特集 新領域「表現」の再検討Ⅱ(1994) 保育研究 15 (2). 建帛社
- 斎藤裕(1999) 幼児の空間表象・表現様式に及ぼす場面設定の重要性—鉛直線描画を例に一. 保育学研究 37 (2). 39-46
- 岡健・金澤妙子編著(2009) 演習 保育内容 表現. 建帛社
- 太田研・遠藤愛・大石幸二(2017) 幼児の身体画の描出に及ぼす能動的触知覚活動の効果. 保育学研究 (2). 97-108
- 文部科学省(2017) 幼稚園教育要領<平成 29 年告示>. フレーベル館
- 厚生労働省(2017) 保育所保育指針<平成 29 年告示>. フレーベル館
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2017) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領<平成 29 年告示>. フレーベル館