

子どもの絵に表れる物語理解

～ 表現の保幼小連携 ～

前 田 敬 子 ・ 山 田 康 貴*

(2014年2月1日受理)

1. 研究動機

平成24年度、山田は福井市内の保育園で幼児向けの美術講座を実施し、幼児特有の描画方法や表現内容に興味を抱いた。前田は幼児の絵の中身が焦点化されていく過程に関心を抱いた。

そこで、本稿では、山田は美術の立場から、幼児の描画方法、描く意義を探究し、前田は国語の立場から、物語の再生として描画行為を捉え、物語を理解するための基盤を考える。

従来の研究が美術または国語の分野に特化されているのに対して、本稿は「表現」という広義の枠組みで総合的に捉えようとするものである。保育園幼稚園と小学校の連携の中での、理解と表現の連続性を念頭におき、幼児教育における支援のあり方を考える。

2. 研究方法

福井市中心部のA保育園と越前市郊外のB幼稚園に協力を依頼し、物語を聴いた後で絵を描く活動を行った。A保育園は福井駅に近い商業地域に位置し、B幼稚園は山間部の田園地帯に位置する。更に、福井市北部のC小学校にも協力を依頼した。

実践の時期は、A保育園が2013年8月から9月、B幼稚園が同年12月、C小学校は同年10月であった。

方法は、以下(1)～(4)の通りである。

その結果は《表》にまとめたが、《表》はすべて、項目のア～エは「種」を描く区分、オ～クは「花」を描く区分、ク・ケは(クは重複)「袋」を描く区分であり、コは話の内容を踏まえていない区分である。そのうち、ア・オ・カのはのべ数を示して

いる。イ・オ・ケ・コの合計が全体数100%になる。

物語は、絵を見せながら語るパネルシアター『カラスとキツネ』(イソップ物語)¹⁾と絵本『はなのみち』²⁾を選んだ。『はなのみち』は小学校一年生の教科書にも収録されている³⁾。

(1) 絵本『はなのみち』の絵を見る班と見ない班で、描画の差を調べた。対象はB幼稚園25名の幼児で、うち12名に絵を見せ、13名には絵を見せずに描かせた。その結果をまとめたものが《表1》である。

(2) 園の立地条件による描画の差を調べた。対象はA保育園15名とB幼稚園13名である。絵本『はなのみち』の絵を見せずに描いた絵同士を比較した。その結果をまとめたものが《表2》である。

(3) 幼児と小学校1年生の描画の差を調べた。対象はB幼稚園12名とC小学校30名である。絵本『はなのみち』の絵を見た後に描いた絵同士を比較した。その結果をまとめたものが《表3》である。

(4) なお、絵本『はなのみち』を補う意味で、パネルシアター『カラスとキツネ』を演じて見せた後に絵人形を隠して描画させた。



写真1 パネルシアター

*県立高校非常勤講師



写真2 カラスとキツネ (幼児)

絵の色や形からどの程度の影響を受けるのかを、A保育園15名とB幼稚園25名とC小学校30名を対象に調べた。また、物語の時間の幅をどのように表現するのか、物語の中心をどのように把握するかを、B幼稚園25名とC小学校30名を対象に調べた。

パネルに絵が大きく示され、登場人物が少なく、背景も白く、物語の筋書きが単純な『カラスとキツネ』は、絵本『はなのみち』よりも一層、子どもの描画の特徴が現れやすいと予想したためである。

それぞれの物語の内容は以下の通りである。

カラスとキツネ (パネルシアター)

むかしむかしのお話です。むかしむかし、あるところに欲張りなカラスが一羽おりました。

カラスは柿の実をみつけて口にくわえておりました。すると、そこに、痩せた子どものキツネがやってきました。キツネはとてもおなかをすかせていました。

「カラスさん、カラスさん、その柿の実、どこで見つけたの？」キツネが尋ねました。「ふ〜んだ。誰が教えるもんか」カラスは知らないふりをしました。「あ〜あ、おなががすいてぺこぺこだ」キツネが言うと「ふ〜んだ。そんなの知らないね」カラスはやっぱり知らんぷり。

「お願いだよ。教えてよ。コーン、コーン、コーン」うるさいキツネだとカラスは思いました。カラスはもうたくさんの柿の実を食べたのに最後の一つ

を口にくわえているのでした。キツネは黙って見ていました。

「え〜い。あっちへ行け。カアー、カアー、カアーッ！」カラスは大声で叫びました。すると、ころっと柿が口から離れてカラスの足元に落ちました。

「あっ」とキツネは思いました。カラスはドキッとしました。「ありがとう、カラスさん」キツネは嬉しくなりました。「いえいえ、どんでもない」カラスは、本当は、すご〜くがっかりしたのです。でも、「これで良かったのかな？」とちょっぴり思いましたとさ。

はなのみち (絵本)

くまさんが、ふくろを みつけました。

「おや、なにかな。いっぱい はいっている。

くまさんが、ともだちのりすさんに、ききにきました。

くまさんが、ふくろを あけました。

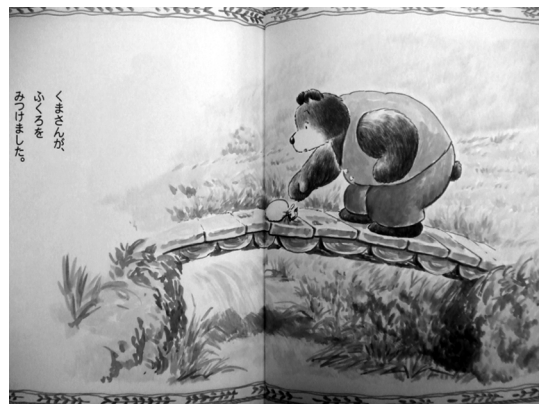


写真3 絵本『はなの道』の絵



写真4 絵本を見て描いた絵 (幼児)

なにも ありません。
「しまった。あなが あいていた」
あたたかい かぜが ふきはじめました。
ながい ながい、はなの いっぱんみちが
できました。

3. 考察 ～その1～

まず、観察から知り得た子どもの描き方について述べる。

(1) 色や形の捉え方

「線描き（スクリブル）」から始まる幼児の絵⁴⁾は、形にこだわる傾向がある。そのためか、絵本やパネルシアターの絵を見せながら話をした後、物語の絵を描かせると、絵本やパネルの絵と同じ形にならなければならないと思い込む傾向がみられる。

色については、イソップ童話『カラスとキツネ』をパネルシアター（写真1）で見せた後にその内容を絵にするという活動を行った際、全ての子どもがキツネを黄色で描いた。それはパネルシアターの絵人形のキツネの色が黄色であったためである。形については、横向きのカラスや横向きのキツネを、やはり絵人形の形に真似て描いた（写真2）。

「子供は人間を描く時には正面からの像をまず描くのが普通だ⁵⁾」とヘルガ・エングは述べている。それに関わらず、子どもの絵には横向きの絵が少なくなかった。これは、見せられた絵を模倣したためである。「横向きの姿は、幼児にとっては描きにくいはずなのに、パネルシアターの絵人形の通りに描こうと思ったのですね。」とB幼稚園の園長も語った。

(2) 描く場面の選び方

絵を見ながら話を聞いた場合には、物語の場面の切り取り方も見せられた絵に影響されてしまう。

5歳児クラスを均質な2班に分けて、絵本『はなのみち』の絵を見ながら話を聴く班と、絵本を見ず素話を聴く班との2班に分けた場合、前者では絵本の絵（写真3など）とほとんど同じ絵（写真4など）ができあがり、後者では心のうちに想像した絵ができあがった。

このことは、幼児にとっての「描く」行為には、既成の絵に近づけなければならないという意識が強くはたらくことを示している。そのため、独創的な描画は表れにくい。

同じことが、物語を聴いて情景を心に思い描くときにも当てはまるかもしれない。もともと個々人の内面でイメージを豊かに膨らませることができるとも関わらず、絵本を見ながら物語を聴くと、想像力に制限がかけられてしまうのではないだろうか。

《表1》のケに示すように、袋を描いたが種も花も描かない絵（たとえば写真4）が絵本の絵を見た班では、12人中9人、即ち全体の75.0%と多かった。これは、絵本（写真3など）を真似て描いたためであろう。物語の中心の花咲く場面は《表1》のオに示すように、絵を見た班の12人中3人、即ち全体の25.0%でしかなかった。一方、絵を見ない班13人では、袋を持つくまが花咲く野原にたたく絵を9人、即ち全体の69.2%が描いている。絵を見ないで物語を聴く方が、内容の中心を確実に受け止めていることがわかる。

物語内部の時間の流れから言えば、野原に花が咲く頃には、くまは袋を手放しているはずである。だが、聴き手の想像の中では、袋を持つくまが花咲く春の野原で微笑む光景が見えるため、《表1》のエ、クのように、袋と花を同時に描く絵が出来あがり、むしろそのような絵が、物語の内容をよく伝える。

耳で聞いて想像する方が、絵本の絵を目で見るときよりも豊かに空想が繰り広げられ、結果的にその物語の特徴を捉えた絵が出来上がる。この結

《表1》絵を見る見ないの違い	B 幼	B 幼
表内数字は全体に占める%	絵を見る	見ない
	12人	13人
ア 種を描いている(のべ)	0.0	7.7
イ 種と袋を描いている	0.0	0.0
ウ 種と花を描いている	0.0	0.0
エ 種と袋と花(もしくは芽)を描いている	0.0	7.7
オ 花を描いている(のべ)	25.0	69.2
カ (花・種・袋のうち) 花だけを描いている(のべ)	8.3	0.0
キ 花だけを描いているもののうち熊やリズを描かない	0.0	0.0
ク 袋と花を描いている	16.7	53.8
ケ 袋を描いたが、種も花も描いてない	75.0	30.8
コ 袋も種も花も描いていない	0.0	0.0

果は、物語の内容理解にも、絵を見ず耳で聴く方がより効果的であることを示唆している。

(3) 描く意義

幼児は、描きながら思考を深めていく。

平成24年度に実施した「思い出の絵を描く」企画の際、一枚目、二枚目と描き進めていく過程で、どの幼児も徐々に個別的・具体的な題材に焦点化していく様子が観察できた。1枚目では、思い出の全体像（例えば、体育館での運動会の思い出：体育館全体を描き、その空間に各種目や観客や装飾などを俯瞰図的に描く）を説明的に細かく描くが、2枚目、3枚目となるにつれ、考えて描くというのではなく、だんだん思い出のなかの特に印象深い事柄について端的に、あるいは最小限の表現内容で描いていく。一見、絵だけを見ると理解出来ないようであっても、むしろ本人にとってより鮮明な記憶の印象として表現していることが、本人の説明により伝わってくる。それはまるで、思考するうちにその思考が深まり、より明確にその思いを述べているようである。

描きながら記憶を徐々にたどる過程は、物語の絵を描くときも同じではないかと仮説を立てた。果たして、物語の絵を描く子どもたちを観察すると、子どもは画用紙に描きながら、物語の展開を初めから順にたどる傾向が見受けられた。

その傾向の現れが「同存表現」⁶⁾である。子どもの絵には、一つしか存在しないものを複数描く現象が観察される。一つのものが、同時に複数箇所に存在するように描かれるため、「同存表現」と呼ばれている。

たとえば、『キツネとカラス』の物語では、一つしかない柿の実を二つ描く幼児が少なくない(写真5)。これは、幼児が内面で話を再現しながら描いていることを意味する。

柿は、初めはカラスの口にあり、後はキツネの足元に落ちる。物語展開上の一瞬を切り取る発想から言えば、柿の実とはただ一つだけ存在し、複数はありません。だが、幼児は、先にカラスの口にあった場面を再現しながら、まず一つめの柿を描き、後にキツネの足元に落ちた場面を再現しながら、二つめの柿を同じ紙面に描くために、このよ



写真5 柿の同存表現 (小1)



写真6 「らせん」(幼児)

うな結果になる。

また、同存表現と同じ意味の描き方として、B幼稚園では、柿から「らせん」が描かれ、落ちる動きを示す例が見られた(写真6)。これも一枚の画用紙の上に、幅をもつ時間、即ち物語の展開を封じ込めようとする描き方である。

5歳児に、物語の初めから終わりまでを話しことばで順序立てて再現することや、ましてや文字で再現することなどができなくても、描画行為による話の再現はできているのである。

ヴィゴツキーは、子どもの描画を書きことばの発達の予備段階とみて「描画がまさに図解的談話である」「(描画は)子ども独特の書きことば」「子どもの絵そのものが、描画というよりもむしろことばなのである」と述べている⁷⁾。これは、東山明が子どもの描画について、「自分の感じたこと、体験したことを絵に表すことは、言葉に表わしたり、詩や作文に表すことと同じように、自分の思いや願いを伝える大事な表現手段である」と述べ

ている⁸⁾ ことにも通じるであろう。

与えられた物語を絵に再生する行為は、書きことばで物語を再現する予備段階、ヴィゴツキーの言う「書きことばの前史」と言えるのではないだろうか。

子どもの絵に見える「同存表現」及び「らせん」は、物語の筋道に対して垂直に横断して描くのではなく、時間軸に沿って縦断的に展開して見せるものである。物語内部の一瞬を固定化するものでなく、幅をもつ時間の中で対象を動かそうと試みながら物語を展開して見せるものである。即ちヴィゴツキーの言うように、子どもの絵は「描画というよりも、むしろことば」であり、物語の絵は、描きながら話の展開を再生する意識の現れだと考えられる。

「同存表現」及び「らせん」は、子どもが物語の展開をよく理解し、自分の力で再生できていることを示すものであり、発達の一つの特徴的な現れである。書きことばで再現する段階以前に、描画という手段で物語を再現して見せているのである。

4. 考察 ～その2～

では、幼児を支援するとき、どのようなことに留意すべきだろうか。

(1) 座席と模倣

幼児が絵を描く際に、机の配列や配置、その環境によって表現の内容も変化してくる。幼稚園や保育園などでは個人用の机、あるいは大きな長机を4、5名が囲むように使用するのが一般的である。このような席の配置により、グループごとに座ることができるし、幼児同士がお互いの顔を見て、常にコミュニケーションをとることができる。また、保育者が幼児に対して行う一斉指導を補足する役割を、グループの誰か（大抵は中心的存在の幼児）が務め、円滑なクラス運営に役立っている。このようにグループ内のコミュニケーションが密になることで、活発な意見のやり取りや、支援体制が自然発生的に起こり、保育者1人では対応出来ない事柄に対しても合理的活動が可能となる側面もあるように思う。しかし、この座席が絵を描く際には少々問題となる場合もある。

絵本『はなのみち』を読み聞かせして、その物語の内容が分かるように描く活動を行った際、隣同士の絵を見合いながら、結果として描く内容の順序や配色、構図に至るまで同じ内容の表現を行う幼児が複数組、現れた（写真7）。特に、物語の理解度が低かったり、絵の表現に苦手意識があったりする幼児は、隣や周りの描き進んでいる内容に影響を受ける。また、描画中にも「ああでもない、こうでもない」というやり取りが行われる。座席や環境の影響が大きく作用して、個々人の表現内容が決定付けられる様が見受けられた。そのため、描かれた絵から、個々の子どもの理解力を見定めようとしても、集団全体の傾向を読みとるに留まるのではないかと思われた。個人の独創性を求めるならば、個別に机を離しておく配慮が支援者側に必要なのかと考えさせられた。

だが、槇英子は模倣について「表現様式の獲得過程でよく見られる」と述べており⁹⁾、模倣を様式の獲得のための発達の一段階として肯定的に捉えている。模倣を否定的にばかり捉えるべきではないのかもしれない。

「表現様式の獲得」について、描画する子ども



写真7 隣り合う席同士の絵

たちの様子から思い当たる点もある。たとえば、「『くま』ってどうやって描くの?」、「『花』なら描ける」など、あたかも対象ごとに描き方が定まっていて、既に習得した対象については、自信をもって描けるのだと言いたげな様子であった。それは、ちょうど「平仮名の『い』は書けるが、『ぬ』はどうやって書くのか、教えてほしい」という態度に似ている。

隣の席の絵を真似る行為も、「そのように描けばいいものか」と試行錯誤する「表現様式の獲得」の現れであろうか。

(2) 生活体験と内容理解

幼児を取り巻く環境の違いが、描画内容や物語の理解度に差をもたらすようだ。同じ年齢の幼児でも、相反する立地環境の両園では物語の理解度に差が現れた。

絵本『はなのみち』を読み聞かせてその内容を絵にする活動を、福井市内のA保育園と越前市のB幼稚園でおこなった。A保育園は福井駅に近く、街の中心市街地に立地しており、その周辺の複数の校区から通う幼児で構成されている。一方、B幼稚園は周辺を山に囲まれ、自然豊かな田園地帯に立地している。

『はなのみち』の物語は幼児にとって理解しやすい内容のようだ。A保育園では15名中11名、B幼稚園では25名中19名、即ち園児のほぼ4人に3人が袋の中身を理解し得ず、「おいしいもの」「お金」「どんぐり」「かぜ」などと想像した。

《表2》のコに「袋も種も花も描かない」数を示したが、絵本『はなのみち』を聴きながら、袋も種も花も描かない絵は、物語の中心的内容が理解できていない現れである。そのため、登場する「くま」の家族を描くなど、関連性の無い絵を描くことになる。

《表2》のコに示すように、A保育園では「袋も種も花も描いていない」、およそ物語の中身を把握していないと思われる描画が26.7%と3割弱であった。はじめに聞いた内容を記憶できていないために、結局、物語の内容がわからずじまいになったことや、種から芽を出して花が咲くことを体験的に知っていないか、もしくは知っていても

《表2》立地条件による違い	街中	田園
表内数字は全体に占める%	A 保	B 幼
	15人	13人
ア 種を描いている(のべ)	0.0	7.7
イ 種と袋を描いている	0.0	0.0
ウ 種と花を描いている	0.0	0.0
エ 種と袋と花(もしくは芽)を描いている	0.0	7.7
オ 花を描いている(のべ)	46.7	69.2
カ (花・種・袋のうち)花だけを描いている(のべ)	6.7	0.0
キ 花だけを描いているもののうち熊やリスを描かない	6.7	0.0
ク 袋と花を描いている	33.4	53.8
ケ 袋を描いたが、種も花も描いてない	33.4	30.8
コ 袋も種も花も描いていない	26.7	0.0



写真8 土中の根まで描く(幼児)

物語の中身と結びつけて考えられないためであると推測される。

一方、田園地帯のB幼稚園に袋の中身を言い当てる幼児が若干多く、種を描く幼児もいた。

絵本『はなのみち』の本文に「種」という記述が無いにも関わらず、袋の中身を種だと理解できるのは、自身の生活体験をもとに想像をめぐらせ、物語を裏付けるためであろう。B幼稚園は、話の内容を完全に理解したか否かは別として、物語に関連しない絵が無かった。体験に裏付けられた想像力から、地中の根まで描く幼児までいた(写真8)。

この結果から、子どもを取り囲む環境やその中での生活経験の厚みが、物語の理解に影響を及ぼしていることが察せられる。もっとも、A保育園よりもB幼稚園の方が、実施時期が3か月程度後であったことも考慮すべきではある。

読解力とは、そもそも話の内容を理解する能力であるから、たとえ書いてある文字を音声化でき、言葉一つひとつの意味を理解できたとしても、そ

れら部分の意味を総合的にまとめ上げ、生活体験によって裏付けして、全体の意味を把握できなければ、読解したとは言えない。

三神廣子が¹⁰⁾が読書に必要な準備性(必須条件)を「読書レディネス」として6項目挙げ、その中に「事物を正しく理解する」力、「話を構成する(因果関係を理解する)」力を挙げる通り、『はなのみち』を例にとると、「種が芽を出し、花を咲かせる」事象や「袋の穴からこぼれれば中身はなくなる」事象を理解することが話の理解に不可欠である。つまり、種から植物を育てる生活経験や袋から落として物を失う生活経験こそが、その読解の基本として欠かせないものである。

では、幼児と小学校1年生の児童では、描画に差は現れるのであろうか。小学校1年生は、秋の段階で既に、国語の授業で『はなのみち』を学んでおり、しかも朝顔を種から育てる活動も終えている。「これは種。朝顔の種」と言いながら、大きな種を描く児童の姿も見られた。(写真9)

《表3》のアに見るように、小学1年生では、種を描く児童が36.7%と多く、幼児の3.6%と大きな開きを見せている。袋の中身が花の種であるという物語の中心を的確に捉えた描画である。

朝顔を種から育てた生活体験が、物語の理解に結びつき、物語の絵に「種」を描く割合の高さとなって現れている。国語の授業で詳しく内容を学んだこともさることながら、実物を介した生活体験が物語理解を深めていることがわかる。

この他にも、さまざまな生活体験から得られた感覚や知識を、物語の内容とすり合わせて、個々人の内面で総合的、創造的に想像が広がった様子



写真9 朝顔の種 (小1)



写真10 秋は冷たい風が吹くんだ (小1)

が、小学校1年生の絵の随所にうかがわれた。たとえば、パネルシアター『カラスとキツネ』の描画では、「秋だから、草は茶色になっているはず」、「ほかのカラスたちが山に帰るの」、「秋だから寒い風も吹いているんだ」(写真10)と、小学校1年生は、楽しげに想像しながら描いていた。語り聞かせた文章に、直接には含まれていない内容までも豊かに表現されている。

これは小学校の国語の学習指導要領の領域「C読むこと」の第一学年及び第二学年の目標、「場面の様子などに気付いたり、想像を広げたりしながら読む」に該当する成果と言えるかもしれない。伝えられたことばをたよりに、ことばでは直接的に伝えられなかった因果関係までも内面で構築したり、ことばでは直接的に伝えられなかった情景までも想像したりする力が、小学校1年生には養われている。

これらのことから、就学前の幼児教育の現場で可能且つ必要な支援とは、やはり生活体験を充実

《表3》幼児と小学生の違い			
表内数字は全体に占める%			
	A 保B 幼	C 小	
	28人	30人	
ア 種を描いている(のべ)	3.6	36.7	
イ 種と袋を描いている	0.0	10.0	
ウ 種と花を描いている	0.0	3.3	
エ 種と袋と花(もしくは芽)を描いている	3.6	23.3	
オ 花を描いている(のべ)	53.6	80.0	
カ (花・種・袋のうち)花だけを描いている(のべ)	3.6	36.7	
キ 花だけを描いているもののうち熊やりすを描かない	3.6	3.3	
ク 袋と花を描いている	25.0	13.3	
ケ 袋を描いたが、種も花も描いてない	32.1	10.0	
コ 袋も種も花も描いていない	14.3	0.0	

させることであろう。植物を育てる、季節を肌身で感じるなど、実物に触れる体験を豊かに充実させることが物語理解に結びつく。

(3) 記憶力と内容理解

三神が読書レディネスの要素に含める通り、「話を聞いて記憶する」力も必要である。話を聴きながら、「袋の中身が空になった」とき、「袋の中身が初めは何かで満たされていた」ことを記憶して変化を認識できなければ、話を理解することができない。

幼児の場合、「袋の中は何だったの?」という質問に、「何も入っていなかった」と答える幼児が少なくなかった。「なんでそう思うの?」と重ねて尋ねると『「なにもありません」って先生が言った」と何人もが答えた。それは、話の初めに「(袋の中に) いっぱいはいっている」と聞かされたことを忘れてしまっているか、「いっぱいはいっている」と「なにもありません」両者間の整合性をつかめていないのである。

聴いた内容をもらさず記憶していて、「花の道ができた」ことによって「落としたものが種だったこと」を察し、全体の因果関係を個々人が内面で構成しなければ、話を理解したことにはならない。『はなのみち』の文章には、「花の道ができたから、袋からこぼれ落ちたのは、花の種だったとわかりました」という内容の文は含まれておらず、受け取る側の理解力に任されているのである。

その理解を裏打ちするのは生活体験であり、先に伝えられた内容を記憶する力である。

このことから、絵にばかり頼らず耳をはたらかせて聞き、聴いた内容を記憶する力を養うことも、就学前の幼児教育の現場に必要な支援だと考えられる。

(4) 焦点化する力＝中心をつかむ力

物語の展開には、その話を特徴づける場面、山場というものがある。たとえば、『カラスとキツネ』の話の展開の中心は、柿が落ちる場面である。

確かに幼児の描く「同存表現」や「らせん」は、物語全体の流れを理解し、全体を初めからたどることで再生できていることを示している。しかし、



写真 11 お礼を言うキツネ (幼児)

山場を一点にしぼり、その場面をこそ描こうとする態度はいつ頃、現れてくるのだろうか。

パネルシアター『カラスとキツネ』の幼児の絵の中に、話の山場を把握し、話の感動のポイントを「ありがとう」の平仮名とともに示す例もあった(写真11)。これは物語内の時間の流れを焦点化した絵である。

描き出す前の段階で、子どもの内面に物語の中心が焦点化され、絵の出来上がりを予測して描き始めるのならば、柿を二つ描く「同存表現」や「らせん」で柿の動きを示す描画は現れないのではないだろうか。絵の出来上がりを予測せず、描画しながら考え、物語の時間を初めからたどろうとするからこそ、同存表現やらせんが出現するのではないだろうか。描く前に、描くべき中心をしぼる力が身に付いてくると、同存表現やらせんは自然に消えていくのではないか。そう考えて、幼児と小学生の同存表現の出現率を比較してみた。

『カラスとキツネ』の同存表現は、A保育園、B幼稚園、C小学校のすべてに観察できた。A保育園では子どもにとって描ききれない「水彩絵の具」を描画材にしたため、描ききれた「くれよん」を描画材としたB幼稚園とC小学校の作品によって、同存表現の数を比較してみる。

すると、B幼稚園では23人中9人、即ち全体の39.1%が、C小学校では30名中4名、即ち全体の13.3%が柿を二つ描いている。この数値から同存表現の出現率は、幼稚園では約4割と高く、小学校では1割強と低いことがわかる。

更に、B幼稚園では「らせん」状の線が同存表

現と重複して見られ、柿二つの同存表現との併用の他、柿が一つであっても「らせん」を併用する例が5例ある。この「らせん」を同存表現に準ずる手法とみなし、B幼稚園とC小学校で「同存表現またはらせん」の出現率を比べると、B幼稚園では23名中14名、即ち60.9%が描き、C小学校には「らせん」がただの1例も無いことから、30名中の4名、即ち13.3%しか「同存表現またはらせん」が現れていない。つまり、園児の約6割が同存表現を描くのに対し、小学校1年生では1割強に留まることがわかる。これは大きな差である。

考えながら描くのではなく、描く以前に場面をしばることが、小学校1年生ごろ、おしなべて可能になると言えるのではないだろうか。

小学校の国語の学習指導要領の、第一学年及び第二学年の領域「A話すこと・聞くこと」及び「B書くこと」の「話題設定や取材に関する指導事項」に、それぞれ「身近なことや経験したことなどから話題を決め」、「経験したことや想像したことなどから書くことを決め」というように、「話す」「書く」表現の双方において、事前に「表現」の中心を定める能力が指導事項として挙げられている。小学校1年生の秋の段階で幼児期に比べて同存表現が少ないことは、描画表現においても、表現内容の中心を事前に定める能力が身に付いたことの現れと見てよいのではないだろうか。

もっとも、柿がカラスの嘴から離れ、キツネの足元に落ちるまでのまさに空中に描かれている例は、小学校で30名中1名、B幼稚園では23名中0名であり、場面として切り取るには難しい場面であったようだ。パネルシアターを演じる時も、その場面だけは、柿がパネル面から浮いて、まさに空中を漂うのである。その場面を切り取ることは困難なのだろう。

『はなのみち』の物語の中心は、主人公が気づかぬうちに袋から種がこぼれ、後に花を咲かせることである。だが、種をこぼす時点と花が咲く時点に隔たりがあるため、物語の中身を伝える絵を描こうとすれば、主人公の気づかぬうちに袋から種が落ちる場面、後に花の一本道ができて主人公が納得する場面を同時に描くことになる。種から花に成長する時間の幅は短縮されて、種が落ちてい

く先から花に徐々に変化する図や、花の一本道ができた後もくまは手に依然として袋をもったまま佇む絵ができ、むしろ物語の時制に矛盾するような絵の方が、話全体の内容を物語る絵になる。

このように、「話の中身がわかるように絵を描こう」というときに、物語のどこに焦点を当てるかを事前に決める力が重要である。物語の絵に限らず、「思い出の絵」など生活体験の絵の場合にも、描く前の焦点の当て方が仕上がりを左右する。

同じことが、ことばで話したり書いたりする場合でも言える。

幼児教育現場で子どもたちは自分なりの自由な表現の機会を豊かに与えられている。その中で、一人ひとりが最も表現したいことに「焦点化」することを支援する側が意識することが、ひいては幼児教育現場から小学校につながる、子どもの育ちの連続性を支えることになる。

5. まとめ

子どもたちは「表現」することに喜びを感じている。年齢や環境、表現方法の違いに拘らず、自己表現によって得られる充実感や達成感、そして他人がその表現を通じて自分を理解してくれることに喜びを感じているのである。幼児の描画行為は、幼児の生活体験から生まれる感動や感情、興味や関心の表れである。

古代人から連綿と続いている本能的な描画（芸術表現）行為は、まぎれもなく現代を生きる子供たちにも受け継がれている。その証に、子供たちは誰に教わるでもなく自ら筆を握り、線を描き始める。その線は、古代人も同様に描いていた線なのだ。その本能的に描かれた線には、ことばを獲得する以前の子供の内面の表現なのである。そのことば以前の「表現」に耳をかたむけたい。

現代の子どもたちを取り巻く環境は、過剰なサービスに溢れ、情報メディアの発達により自然とのふれあいの機会や、自発的に何かを作り出す機会、自分たちで考えて遊ぶ機会などを失っている。このような状況だからこそ、幼稚園や保育園、家庭では、幼児たちが「描きたい」と思える体験を大切にしたい。描画行為を幼児の発達や人間形成

においても非常に重要な行為として捉え、支えていくことが大切である。

描画は内面の思考の現れであり、物語の再生も、ことばより先に、描画によって可能となる。保幼小の連携を国語の側面から見ると、この描画による再現力は、就学後の読解力や作文力の前段階として捉えられる。なぜならば、生活体験と結び合わせて理解する力、聴いた内容を記憶する力、内容の中心を把握する力は、描画にも読解にも作文にも共通するからである。

保育園や幼稚園で大切にすべき支援のあり方も明確になった。「生活体験を豊かにすること」、「人の話を注意して聞き、イメージを豊かにすること」が、ひいては、物語の理解力や、内面に構築されたものを表現する基盤を育てる。そして、改めて言うまでもないが、これらは『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』の言語領域の内容に含まれ、日々の幼児教育活動のよりどころとされる項目でもあるのだ。

とりわけ、物語を絵に拠らず耳だけで聴かせることは大切である。絵本の読み聞かせの後に、子どもに描画させると、絵本に強く影響された絵が仕上がる。今回の場合、「お話を聴いた後、絵を描かなければならない」という余計な緊張を子どもに与え、視覚だけに集中させてしまったことを差し引くにせよ、幼児教育現場で、絵を見せつつ物語を聞かせるばかりであると、子どもたちのせっかくの持ち前の想像力を貧しくしてしまうのではないだろうか。

受け取った内容や自分がこれから表現しようとする内容の「中心を事前に定める力」、すなわち「焦点化を図る」力を、幼児教育の中でも、就学後の必要課題として念頭に置き、方向性を意識して支援する必要性も感じた。これは『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』に含まれず、『学習指導要領』小学校国語編の第一学年及び第二学年の指導事項に含まれているものである。先述した通り、領域「A 話すこと・聞くこと」には「ア 身近なことや経験にしたことなどから話題を決め、必要な事柄を思い出すこと」とあり、同様に「B 書くこと」には「ア 経験したことや想像したことなどから書くことを決め、書こうとする題材に必要な事柄

を集めること」とある。話す内容や書く内容を自分で事前に「決め」、「必要な事柄」を「思い出す」「集める」ことが小学校の学習のねらいとされている。この力は、描画の際に、あらかじめ自分の心の中で題材をしぼる能力と重なるものであろう。描く前に、絵の完成図を思い描くことのできる能力と言い換えてよいかもしれない。

幼児教育と小学校教育の連携と言うとき、その連携の内実が、総合的な、あるいは人間関係的な連絡会に終始するのではなく、より具体的な分野の発達の連続性を見据えて、幼児教育と小学校教育の役割を明確化し、各々の場で深め合うことが望ましい。子どもの育ちの連続性は、そうして実現されるものであろう。

本稿では、美術と国語の枠組みを超えた広義の「表現」の視点から、幼児教育のあり方を考えた。豊かな生活体験は言うまでもなく、それを基盤とした、描画「表現」の力や、物語を耳で聴いて内面に豊かにイメージする力は、幼児教育に期待されるものである。その上で、話題の中心を意識する力を、就学後に進むべき方向性として、長期的視野の中でとらえることが望ましいのではないだろうか。

注

- 1) 小林雅代の『かならずできるベストパネルシアター』ひかりのくに 1998
- 2) 岡信子作・土田義晴絵『はなのみち』岩崎書店 1998
- 3) 宮地裕ほか『こくご一上 かざぐるま』光村図書出版株式会社 2012
- 4) ヘルガ・エンゲ著・深田尚彦訳『子どもの描画心理学—初めての線描き（ストローク）から、8歳時の色彩画まで—』黎明書房1999
- 5) 前掲4) ヘルガ・エンゲ P117
- 6) 鳥居昭美『子どもの絵をダメにしませんか』大月出版 P127 2004
- 7) ヴィゴツキー・柴田義松 監訳『文化的・歴史的精神発達の理論』学文社 P238 2005
- 8) 東山 明 東山直美『子どもの絵は何を語るか 発達科学の視点から』日本放送出版協会 P35 1999
- 9) 槇 英子『保育をひらく造形教室』萌文書林 P78 2008
- 10) 三神廣子『本が好きなきに育つために』萌文書林 P92 2003