

思春期における描画の危機の研究

—その原因と学習指導のあり方—

川崎市立幸町小学校

平星 允彬

I. 研究目的

筆者はこれまで教員養成系の大学で学んできた中で、「絵が苦手」「絵を上手く描けない」という苦手意識を持つ小学校教員志望の人物に多く出会った。本研究の題目にある「描画活動」とは、小学校教育図画工作科で取り組む活動のことを指し、学習指導要領解説図画工作編に記載されている図画工作科の内容構成「A 表現 (2) 感じたことや想像したことを絵や立体、工作に表す活動」にあたる。現在、小学校では一部の地域を除き、原則学級担任の教員が図画工作科を指導する。そうした状況に関わらず、上述のように図画工作科の指導や、絵を描くことに対して苦手意識を持ったまま教師になる人が多くはないだろうか。実際に教員免許状更新講習で教師に対してアンケートをとった結果、半分以上の教師が図画工作科の指導に対して苦手意識を持っており、その理由の多くを「自分自身、絵を上手く描けないから」「自分自身、図工が得意でなかったから」という理由が占めている統計結果がある¹。このような苦手意識が生まれる原因は何なのか、何故絵を描くことに苦手意識をもつようになるのか明らかにしたいと考えたことが本研究の動機である。その研究の過程で、思春期に描画の意欲が減退する時期「描画の危機」があるという考え方に出会った。その原因を追究し、克服するための学習指導のあり方を提案することが目的である。

II. 研究方法

前述した思春期における「描画の危機」について新井哲夫は以下のように述べている²。

一般に、思春期における描画の特色としてあげられることは、あそびとしての描画が著しく減少し、視覚的な写実表現に対する関心が高まることである。その結果、多くの描画が、対象の客観的な視覚

像にとらわれ、生命感に欠けた魅力に乏しい表現に陥るとされる。

新井によるとえをはじめとして思春期における「描画の危機」に関する研究はこれまで数多く行われてきた。それらの研究において、原因や解決方法がどのように論じられてきたか明らかにする。そしてそれらの理論を現代社会において子供達の置かれている状況や子供達の発達の様相を基に再考察することで、現代社会の子供達が陥る思春期における「描画の危機」の特徴、その克服のために必要な要素を明らかにし、それを実現させる学習指導のあり方について提案する。

III. 描画の発達過程と「描画の危機」

ではどのようにして子供達の描画が始まり、どのような描画の発達過程を辿るのか。そしてその流れの中で思春期ではどのような変化が起こり、何が原因で思春期における「描画の危機」が起こるのか考察する。子供の描画発達に関する研究は、V. ローウェンフェルド、R. ケロッグ、G.H. リュケ等の研究者によって行われており、本研究ではそれらを比較、分析している鬼丸吉弘の理論を援用していく³。それに加えて、その理論をさらに広い視点で縦断的に再考察している辻政博の理論⁴も参照していきたい。辻は鬼丸が主張する「視覚」と「身体感覚」の関わりによる描画の発達について賛同しつつも、それがどのような子供達の心理状態がもとで絵に具体化されているかを検討している点で、子供の描画発達に対して非常に示唆に富んでいるからである。鬼丸は描画の発達過程が「表出期」から始まり、「構成期」を経て「再現期」に至るとしている。まずはこの発達過程を以下に辿っていく⁵。

(1) 表出期

「表出期」は1歳～3歳にあたり、子供達の表現の始まりの段階にあたる。しかし、自分の表現したいイメージを持ち、それを表現するための手段として描画行為を行う段階にはまだ至っておらず、手の動きによって画面に線を表すその行為自体を楽しむ。

従来の説では、この時期の意義は手の動きの統制だとされてきた。紙にクレヨンや鉛筆などで線を描き、それを自分の目で見る。そこで、自分の行為がどのような痕跡を残したのか、注意深く見て気付くのである。手を真っ直ぐ引けば縦線になる。手首を捻って描けば斜めの線が描くことができる。そうした実験と観察を重ねることによって、子供達は自分の意図したとおりに線を描く方法を学ぶのである。それに加え、鬼丸は探索的な役割がこの時期にあるとしている。「表出期」における描画が動きの統制を獲得することに加え、周囲の環境に働きかけることによって、自分の世界をより広めたいという生物特有の志向が働いていると論じているのである。

(2) 構成期（一）

つづく「構成期」は4歳～11歳にあたり、それは描画の特徴によって（一）と（二）の二つ時期に分けられる。「構成期」の（一）においては、自分で描いたものに意味を付け始める。それまで描いていた線や円ではなく、丸に点をつけることで目を表し、それに手足をつけた「頭足類」を描くのはこの時期である。この時期の表現は視覚による働きは未だ弱く、身体の運動の働きが非常に表現の多くを占めている段階にある。見た物を描くのではなく、子供達は円や線を組み合わせる頭足類を描く。そしてそれらを組みあわせて様々な場面を描く行為を繰り返すことで、表現の幅もより広がり、頭足類以外の表現も徐々に可能になっていくのである。そうして描いたものに、人以外の動物や虫などの意味をつける子供達は、絵の中に表れたそれらのものの関係についても捉え始める。これが空間の認識の始まりである。行為としての描画を楽しむだけでなく、描かれたものとの関係性を認識することで、子供達の表現は秩序づけられた「絵」に一步近づいていくのである。そして（二）においては独自の解釈で表現方法を行うようになる。

(3) 構成期（二）

自分の描いた絵に意味をつけるようになった子供達は、次に描いたもの同士の関係、絵の中の空間を認識する。そして、画面の中にどのように配置していくのかその秩序を形成し始めていく。これは大人の描くものとは大きく異なる特徴的なものであるため、そうした独自の表現方法を獲得するこの時期は「児童画の黄金時代」と呼ばれる。その特徴をよく表しているのが、大きさの比率が現実と異なる表現や、家や車などの壁が透け、中が見える「レントゲン画」と呼ばれる表現である。この表現では外部からその車を見た経験と、内部で乗っている人を見た経験が混在しているのである。

この段階において表現はより高度化し、可視的事物、つまり自分の眼で見た映像の再現という要素も加わる。しかし物事を客観的に見る能力はまだ十分に発達しておらず、自分の世界を広げるために、主体的に周囲に働きかける欲求が強く働いている。よって現実を正確に捉えるのではなく、自分の興味・関心を中心に対象を身体感覚によってとらえるため、現実とは異なる独自の表現となるのである。

(4) 再現期

「再現期」は11歳以降にあたり、子供の描画はますます事物の客観的な観察の度合を強めていく。

自分の体験をその身体的感覚に基づき画面に表すのではなく、対象を対象として客観的な目で観察するのである。それに伴いそれらをそれらしく表現することの難しさを痛切に感ずるようになる。しかしそれだけ視覚能力が発達しているため、より細かな部分まで観察することが可能となり、高度な表現も可能となる時期でもある。「構成期」までに描いていたような非現実的な表現は影を潜め、現実的な表現、視覚で捉えた映像の再現に向かう時期がこの「再現期」なのである。

(5) 「構成期から再現期への過渡期」

これまで述べてきた画期に加え、鬼丸は「構成期」から「再現期」への間の時期を「構成期から再現期への過渡期」として注目している。その「構成期から再現期への過渡期」は10歳～11歳にあたり、客観的に物事をとらえ始める時期である。そのため表現内容をより細かく正確に捉える様になり、その表現は目が

とらえた現実の自然の状態に近づいていく。よってこれまでのように、記憶に印象深く残っているものを表現していくのでは満足しなくなり、より理論的に捉えようとし始める。その結果、表現の目的が再現活動に傾倒し始め、このことが本研究で扱う思春期における「描画の危機」につながっていく。

(6) 触覚性と視覚性

これまで鬼丸による子供の描画の発達過程を画期のあらわれを通して概観してきたが、鬼丸はそれらのあらわれが「触覚性」と「視覚性」の関係性によって出現するものとしている。「触覚性」とは描く対象を、触覚を始めとした聴覚、平衡感覚等の身体的感覚によって全身で感じ取る方法であり、それに対し「視覚性」は全体の統一像を視覚によって客観的にとらえる方法である。「表出期」においては「触覚性」が強く働くが、「構成期」に進むにつれて「視覚性」の働きが強くなり、「再現期」においては「視覚性」が主に働くようになるものと、「触覚性」が残り「視覚性」と「触覚性」の協働によって知覚を行うものに分かれる⁶。こうした変化の過程を鬼丸は「造形原理の推移」として以下のように図示している。(図1)

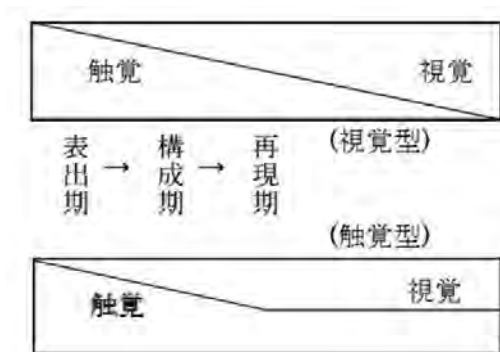


図1 造形原理の推移

鬼丸吉弘『児童画のロゴス 身体性と視覚』勁草書房(1981)p. 99

こうした発達とは人間の意識が幼児期における全身を1つの感覚として対象に働きかけることで知覚を行う状態から、成長と共に目、鼻、口、手、肌等の各感覚器官に知覚が分化、発達していき、それらの分化の過程を経た上で最終的に知覚が視覚に統合されるため生じるとされている。以上のように、人間の知覚は当初は一つであった状態から、分化と統合を経て発達する

ため、鬼丸は「構成期」までの「触覚性」と「視覚性」が協働した知覚の必要性を論じている。こうした過程において表出するのが、子供達独自の表現であり、「構成期」において行われるレントゲン画、大きさの比率が現実とは異なる絵である。こうした表現の根源は子供達の身体感覚に基づく関心である「情動」だと辻は指摘している。

こうした認識の枠組みに、情動が大きな影響を与えていることがうかがえるのである。情動、つまり、対象に対する興味、関心は、描画活動の大きな原動力であるが、それが、直裁に表現様式として表れるところに特徴がみえるのである。⁷

ここで指摘されている、対象に対する興味、関心である情動が強く働くのは、これまで述べてきた「主体的にとらえる知覚」による。この方法を見る対象を客観的に見る大人の知覚とは質的に異なり、見る対象に主体的に働きかけ、想像の中で対象と同化するのである。そうすることで子供達は理論的にはなく、感覚的に対象を深く理解するのである。

(7) 思春期における描画の危機

上述したような「情動」に基づく独自のとらえ方を子供達は知覚の統合の過程において行うが、知覚が視覚へと統合された「再現期」以降においては客観的に物事をとらえ始める思春期にあたり、表現内容をより細かく正確に捉えるようになる。その表現は目にとらえた現実の自然の状態に近づいていく。よってこれまでのように、記憶に印象深く残っているものを身体感覚に基づき表現していく情動的な表現では満足しなくなり、より理論的に捉えようとし始める。その結果、表現の目的が再現活動に傾倒し始める。しかし、「視覚性」によって捉えた映像を正確に絵に表すことには高い技術が必要であり、イメージ通りに描けず自身の技術不足を痛感し、描画の意欲が減退する。このことが「思春期における描画の危機」である。これまでのように独自の視点に基づき、表現を行うことができればこの危機を克服することができるが、その表現は視覚と身体感覚の分化と統合に伴い生じたものであり、視覚に統合された状況においては新たな表現方法を自然発生的に獲得することはできない。よって子供達の

描画の発達と思春期において一度終わりを迎えるのである。では、そうした状況から次の段階に進み描画の発達を持続するためにはどうすればよいか、その方法について考察していく。

IV. 克服のための方法

(1) 思春期における「様式の不在」

ここまで、「思春期における描画の危機」がどのような経緯を経て表れるのか考察してきた。では、それを克服するためにはどうすべきか。この方法についてV. ローウェンフェルドや北川民治といった多くの研究者によって論じられているが、それらの方法を比較・検証した新井哲夫の理論を援用しながら考案する⁸。新井は、思春期において一度終わりを迎える子供の描画の発達が新たな表現に向かうための方法として「様式の獲得」を提案している。この「様式」とは以下のように述べられている⁹。

ここで「様式」と呼ぶのは、描画表現が成立するために必要となる、対象の客観的視覚像を描画のイメージに変換する造形的な枠組みのことである。描画が成立するために様式を必要とするというとき、もちろんそれは単に表現の方法や技法を指すわけではない。広い意味での対象の捉え方を意味する。

ここに述べられている「客観的視覚像を描画に変換する」ということは、一度目に映った物を表現のためのイメージに再編集することを指し、表現における視覚の働きの比重が大きなものとなっている。つまり、身体感覚の働きによる表現がメインである「表出期」～「構成期(一)」の段階ではなく、「構成期(二)」の段階において形成される「触覚性」と「視覚性」による知覚に基づいて行われる独自の表現方法がこれに含まれる。「表出期」から「構成期(一)」までは、主体的に対象と関わり、身体的体験を通して得た経験を基に表現を行う。しかし徐々に視覚の分化が進み、客観的な見方ができるようになると、一度見た映像を描画のイメージに変換するようになる独自の「様式」を獲得する。これが「構成期」の後半にあたる。

つまり、思春期に至るまでの子供達は「様式」を自然と獲得できていたが、思春期においては特別な指導なくしては「様式」を獲得できないとし、思春期の「様

式の不在」を「思春期における描画の危機」の原因であると論じているのである¹⁰。そして新井はアンドレ・マルロー、E.H. ゴンブリッジの指摘を基に、先人の作品を模作(Pastiche)することで「様式」の獲得を目指すことが創造の出発点であると主張している¹¹。

(2) 克服のための方法「模作」

新井は思春期の子供達がそれぞれの「様式」を獲得するためには、様々な美術作家の表現様式を自分の表現に生かす「模作」をすることが、克服の手だてとなり得るとしてその効果に期待している。この理論が示唆に富んでいるのは、思春期における客観的視点の成長、それに伴う批判的意識の芽生えを否定的に捉えている他の理論と違い、批判的意識の発達が子供達の「観察する目」を育て、児童画から絵画への発展の契機となるとし、肯定的に捉えている点にある。しかし「模作」による効果を得るためには、以下のような3つの前提が必要であると新井は指摘している。¹²

- ①子ども自身の側に、他者の描画表現を味わい、共感できる力が備わっている
- ②模作が可能になる一定水準の描写力をもっている
- ③模作そのものに対する興味や関心をもっている

これらの前提条件となる能力を獲得するためには「従来の描画活動の利点を積極的に生かした指導」が必要だと指摘している¹³。その例として、子供達が自身の創造性を発揮できるような環境を用意するというローウェンフェルドの理論や、様々な技法を試すことで造形的な感覚を磨く指導を新井は挙げている¹⁴。

ここで前提条件となる上記3つの条件の内の「①」は、鬼丸のいう表出期から構成期において、身体を通して意識の分化が進み、自分の作品を客観的に見えるようになり、自分と他者の作品を比較して見えるようになり初めて可能になるものである。また、「②」が実現されるためには、表出期における腕の動きの統制、そして構成期における複雑な表現への発達が必要であり、描画経験を十分に詰むことが重要となる。「③」の条件を満たすためには、鑑賞活動と、新たな表現様式を形成することへの積極的な姿勢が必要となる。さらに、この「模作」による様式獲得のためには、外部から得た情報に表現を支配されずに、自分好みの情報

を選択する能力が必要となる。前述したように「模作」を通して学ぶ「様式」は表現する対象の視覚像を、イメージに再変換する方法であり、表現のための技術であり、作家がどのようにしてイメージを形成したのかという知識である。描画活動は、そうした技術・知識を獲得することは目的ではなく、あくまで表現のための手段なのである。この方法は、これまでの感覚的な手法とは異なり、より高度な能力を要求するものである。思春期以降の理知的な思考が可能となった子供達がこれを習得することができれば、彼等の要求を満たすと同時に、新たな「様式」を獲得させ、描画表現を発展し続けることが可能となるだろう。

しかし作家の表現様式は1つの技術にとどまらず、鑑賞者に対して強い影響を与える。こうした影響に引っ張られず、自分の表現のために活用する能力が子供達にあるのだろうか。このことは、意識の分化が進み、客観的に物事を考えられるようになるとともに、思春期特有の批判的意識の発達によって可能となるはずだが、現代社会の子供に対してもそれが言えるのであろうか。ここまで前提とされている、構成期までの描画の発達段階を順当に経験できる環境に子供達がいるのか。そうした問題に関する考察を次章にて行いたい。

V. 現代社会と思春期における「描画の危機」

ここまで、これまで行われてきた「思春期における描画の危機」の研究、その克服の方法について考察してきたが、そこで論じられている社会的背景と子供達の発達の様相とは、現代社会においては大きく異なるものとなっている。そこで、従来の「思春期における描画の危機」が現代においてはどのように変容しているのか考察していく。ここでは現代社会において、描画の発達に特に影響を与えと考えられる社会的背景を挙げ、考察する。

(1) 「映像情報の氾濫」

現在、情報メディアの発達により、人工の映像情報が子供達の生活環境に氾濫し、受け手の意思に関係なく視界に入ってくる状況にある。これらのイメージは非常に具体的なイメージとして見るものに強い影響を与えるため、外部から得たイメージが子供達の表現を規定するという問題を生んでいる。実際に子供達の作

品をみていると、ゲームやアニメのイメージに表現が規定され、その子自身の経験がほとんど見えない作品が多く存在した。そうした環境で育っている子供達が、果たして前章で挙げた「模作」を行い、美術作家の表現様式を組み合わせることで独自の「様式」を獲得できるのであろうか。周囲の情報にイメージを規定されている子供達が「模作」を行い、そこで「様式」に出会っても、外からのイメージとして子供達の表現を規定してしまう危険性が考えられる。さらに、思春期に至る前の「構成期（二）」までは「様式」を自然発生的に獲得できるとされていたが、それすら難しい状況にあることが、以下に述べる子供達の発達の特徴から予想される。

(2) 社会的背景：発達加速化現象

発達加速化現象とは、ここ1世紀において首都部を中心に見られるようになった現象で以下のように述べられている¹⁵。

成長加速化現象、発達促進現象ともいう。身体・生理的な側面の発達が、世代を重ねるにつれて時間的にも量的にも変化していく現象を総称する。

この現象により思春期の始まりである「第二性徴」が早まる「第二性徴の早期化」を保坂は指摘していると¹⁶。このことを鬼丸が述べる3つの画期にあてはめると、思春期が始まるまでの「構成期」が短くなり、思春期における「描画の危機」が起る「再現期」が早まったことになる。つまり、これまでは自然発生的に「様式」を獲得していた期間が減少し、独自の表現を獲得する経験が不足している状況で「思春期における描画の危機」が訪れると考えられる。

(3) 社会的背景：身体感覚を用いた経験の減少

発達加速化現象により身体的には早い段階で大人と同じ発達水準に達するようになり、精神的発達も上述のメディアからの情報の氾濫により、大人に近づいている。そうした発達の加速に対し、現代の子供達に欠けているのは体験である。特に身体感覚を使った体験は技術の発達に伴いより減少している傾向にある¹⁷。こうした傾向は子供達が体験の中で身体感覚を働かせる機会を減少させ、子供達の身体と知覚の不一致を

引き起こし、Ⅲ章で述べた鬼丸の視覚と身体感覚の分化と統合を困難にしている。さらに、そうした不一致に加え、岡田匡史は、多量の情報を消費する現代社会においては、物事の本質を見抜く目の本来の機能が失われ、表面上の情報を消費するだけの器官になってしまっていることを指摘している¹⁸。

(4)「視覚」と「身体感覚」の連環

「見る」という行為は、一般的には目という器官の機能によってのみ成立しているように思われているが、実際は様々な感覚器官の情報を統合し、それらを組み合わせることで初めて成立する。このことを岩田誠は脳科学の視点から分析し、大脳皮質、大脳辺縁系、脳幹・脊髄系という3つの統合系の営みによって情報が統合されるとしている¹⁹。その内、眼で捉えた情報を統合するのが大脳新皮質系の器官にあたるのだが、時実利彦は現代の教育においてはこの大脳新皮質系に対する教育が集中し、新皮質系と、大脳辺縁系、脳幹・脊髄系の間で不一致が起こっていることを大脳生理学の視点から考察している²⁰。大脳新皮質は高度な思考である情操を営む器官であり、大脳辺縁系は原初的な感情である情動を営む器官であるとし、理知的な教育の比重が大きい現代社会においては、高度な思考を営む大脳新皮質から大脳辺縁系へと送られる命令がほとんどとなり、大脳辺縁系からの情動的な欲求が大脳新皮質の高度な思考にフィードバックする働きが減少している状況にある。このことが大脳新皮質と大脳辺縁系との間に葛藤を生み、ストレスや体調の異常をもたらしていると指摘している²¹。以上の時実の理論から「身体感覚＝大脳辺縁系の働き」として、前述の岩田の理論から「視覚による情報把握＝大脳新皮質の働き」と考えると、この問題は身体感覚と視覚の統合と分化による発達を阻害し、本質を見抜くという“目”本来の機能の欠如と通じるものではないだろうか。こうした問題が、図画工作・美術科に対してどのように関わってくるのか、脳の機能における「情操」と「情動」に注目して以下に述べていく。

(5)「情操」と「情動」

大脳新皮質が営む「情操」とは、意図したことがうまく実現したときの喜びの心や、失敗したときの悲しみの心といった意思決定に対する感情の総称という意

味である。そして図画工作・美術科教育において目標に設定されている「豊かな情操」の根幹となる基礎的な機能にあたると思われる。これらの感情がもととなり、美しさや創造性を育む「豊かな情操」へとつながるのである。しかし、ここまでの考察で述べたように、現代社会においては高度な思考を働かせる教育に傾倒し、根幹的な部分である情動教育が軽視され、大脳新皮質（情操を営む器官）と大脳辺縁系（情動を営む器官）との間に葛藤が生じている。その結果、子供達の精神の不安定やストレスといった問題を引き起こしており、この状況を解決するためには情動教育、身体を用いた教育の必要性が提案されているのである。よって、図画工作・美術科においても教科の目標である「豊かな情操を培う」を重視するだけでは、大脳新皮質と大脳辺縁系の葛藤を助長する危険性があるのではないだろうか。それを防ぐためには、身体を働かせた活動が必要となるのである。そしてこのことが、鬼丸の述べる「身体感覚と視覚の分化と統合」を経た知覚の発達にもつながっていくのである。

以上、現代社会の状況である「映像情報の氾濫」「発達加速化現象」「身体感覚を使った経験の減少」から生じた問題の分析から、「思春期における描画の危機」克服のためには、「再現期」における「模作」による「様式の獲得」以前に、本来自然発生的に獲得できていたが、現代社会では困難となっている「構成期」までの「様式」の獲得を意図的に目指すことの必要性があげられる。さらにそのためには「視覚と身体感覚の統合」を可能とする活動に取り組む必要性が挙げられる。以上の克服が図画工作・美術科の教科目標である「豊かな情操を養う」の実現に通じるのである。

Ⅵ. 学習指導のあり方

前章まで、「思春期における描画の危機」が現代社会においてどのような様態に変化したか分析し、それを克服し思春期以降も描画活動を続けることにどのような意義があるのか考察してきた。それらをふまえた上で、「構成期」まで本来自然発生的に獲得できていた表現様式の獲得を目指す。そのためには「触覚性」と「視覚性」が共に働く知覚を行う必要があり、それに基づいた表現を行うことで「視覚」と「身体感覚」の分化と統合を図ることができるとした。では、以上のことを実現するためには、どのような学習指導を行

うべきか、本章では重要となる要素をまとめていきたい。

その要素として、経験からのイメージ生成に注目する。前術したように、知覚の発達における「視覚」と「身体感覚」の分化と統合を図るためには、鬼丸が知覚の傾向としてとらえている「触覚性」と「視覚性」の両方を協働させる必要がある。そしてそれが最も描画活動に表れるのは、経験を基にイメージを生成する活動にある。この活動により生まれるイメージは、表現者が過去にどのような感覚を働かせて周囲の情報を獲得し、そこで何が印象深く記憶に残っているかに左右される。ここで「視覚」しか働いていない場合を回避し、全身感覚を働かせたイメージ生成を行うことが本研究の目標達成のために重要となる。

そのために身体感覚に基づくイメージ生成が、どのような構造で成立するか考察している立川泰史の理論を参考に²²。立川は日常経験する身体的な感覚とイメージ生成過程の関連から、表現学習の新たな可能性を探っている。その中で、子供達が身をもって経験した出来事を「多様な感覚を伴う経験（感覚経験）」として広義に捉え、そこから生じる「イメージ」は表現活動において子供達が具体的に心に浮かべる像とし、その生成過程について実践を通して観察できる事柄を基に検討している。さらにその「多様な感覚を伴う経験」と「イメージ」の二つの関わりについて子供達が体験を話すときによく表れる「らしさ」に注目している。それは内容が曖昧な説明だとしてもその説明から連想し、具体的なイメージを形成する現象を指し、こうした現象は自身の記憶を基に形成された概念が他の概念と関連し合っているために生じ、そうした諸概念の母体となる元型的概念となるのが記憶の中の「日々の身体的な経験の領域」であると立川は述べている²³。そしてこれをイメージに変換する時、以下のような過程があることを述べている²⁴。

経験した事柄から焦点となる事物が対象化され、イメージとして把握される道筋には、理解や記憶から統合的な「意味」を獲得する過程が想定される。これは、表現の対象を観念として照射し、主題を構成する過程である。

子供達が記憶を表現イメージに変換するためには、

そのイメージで表現したい「主題」を作る必要があり、そのために自分の記憶が自分にとってどのような意味があるのか追求するのである。立川はここで最も重要なことは「子どもが現前の事象の意味について身をもって探る行為そのものである」²⁵としている。

以上のような記憶とイメージ生成の考察を基に、それがどのように表現活動に表れてくるか実践研究を行い分析している。その結果、感覚経験の想起のためには経験の種類や量が関係し、イメージ生成過程の原動力として視覚、触覚、嗅覚などの原初的な感覚がイメージ生成の資源となることが多いと指摘している²⁶。

また、感覚経験とイメージ生成の関係性についての考察から、「感覚経験から得たトピックの取捨選択」と「主題の強調・省略」が相互参照的な関係にあることを指摘している。前者は子供達が表現する内容を考える段階において自分の記憶から特に表現したい内容を選ぶことを指し、後者はそれを基に表現する主題で何を強調するか決定することを指す。感覚経験がイメージへと変わる過程において、それらのどちらか一方を完了してから次の活動に移るのではなく、常にお互いに働きかけ合うのである。ここに経験を基にイメージを生成することの特徴があり、自分の経験からスタートした表現は、その表現したいイメージがきっかけで新たな記憶を連想し、より深まっていくのである。この過程で様々な感覚を取捨選択しながら、自分が表現したいイメージへと近づけていくことで、子供達は自身の視覚だけでなく触覚や聴覚などのさまざまな感覚経験を統合していくのである。

ここまで、身体感覚とイメージ生成について立川の理論を基に考察してきた。これらの考察を基に、「触覚性」と「視覚性」が協働した表現を図るためのポイントを以下に整理し、その活動モデルを構想する。

(1) イメージ生成過程の基となる感覚経験

特にイメージ生成の上で原動力となる視覚、触覚、嗅覚などの原初的な感覚を経験する機会が重要である。

(2) 感覚経験とイメージの間を往来する思考過程

経験と表現するイメージとの間での思考過程の往来が様々な感覚の統合を可能とし、より豊かなイメージを生成する。これら2つのポイントを両立し、身体感

覚を基に豊かなイメージを生成することは視覚からの情報に傾倒するのではなく全身感覚に基づく表現を可能とする。つまり、視覚と身体感覚の統合に寄与するのではないだろうか。

この方法を実現するために提案したいのが、イメージを広げ表現する活動の前段階である身体感覚を働かせた経験を積む活動も、表現活動の一部としてとらえることである。図画工作科の表現活動においては、表現方法に注目したもの、もしくは素材との関わりや体験活動を重視したものは多く見られるが、それらが共に働かなければ、視覚情報だけに傾倒せず、身体感覚を通した経験の印象が表現に立ち現れることはない。例えば、「夏休みの思い出を絵に描こう」という題材に取り組む場合、子供達はまずそれぞれの思い出、夏休みに取り組んだ活動である感覚経験を想起する。そしてそれを基にイメージを生成し、そのイメージを基に絵に表わしていく…といった流れが考えられる。ここまでの流れで3つの活動内容が存在する。まず、自身の思い出を振り返る(①記憶を想起する活動)次に、それを基にどのように画面に表すか想像を膨らませる(②経験を基にイメージを生成する活動)、そして、それを実際に画面に表現していく(③イメージを表現していく活動)という活動内容である。しかし、これらがそれぞれに分断して取り組まれては、前述したような、「(2) 感覚経験とイメージの間に往来する思考過程」が生じにくくなる。よって③で生成したイメージを基に表現を始めたとしても、経験を想起する①の活動に戻り、再びイメージを生成する②に取むといったような往還的な関係が必要である。よって、①②③の三つの活動が段階的に取り組むのではなく、お互いに働きかけ合いながら表現が進むようにすることで、より豊かなイメージが生成されるのである。そしてそうした往来を生むきっかけとなるのが、表現の前提となる子供達自身の経験である。つまり①～③の活動に加え①において想起される子供達の体験である(④感覚経験を積む活動)も表現活動を構成する要素となる。その時、子供達は何を見て、聴き、感じたのか。その感覚を引き出すためには、製作の途中で生まれた、自身の経験に対する気づきが重要となる。これは、もし①の活動で気づけなかったとしても、②でイメージを持ち始めた段階で気付くことは充分考えられる。また、

③の表現途中で気付くことも同様にあり得る。つまり、「①記憶を想起する活動」「②経験を基にイメージを生成する活動」「③イメージを表現していく活動」のどの活動においても、「④感覚経験を積む活動」である自身の経験に立ち返る可能性はあり、そこで得た気づきを基に再び他の活動へと移っていくのである。そうした往還や、そこで生まれた自身の感覚に対する気づきが表現の深まりとなるのである。よって子供達が描画に取り組む場合、その中心に子供達の経験を位置付け、活動を通して新たな気づきを生むことでそこに戻り、自身の感覚経験に対する理解を深めていく。そうした経験と表現を一体として捉え、表現を行いながらも何度もその2つの間の往還が起こるように指導することが、子供達の全身感覚と視覚の分化と統合を可能とし、「触覚性」と「視覚性」が協働した表現を実現できるのである。これは学習指導の具体的な方法というより、子供達の行う表現をどのようにとらえるべきかという、指導者の活動に対するとらえ方の提案である。ここまで述べた表現活動を構成する要素①～③を「④経験」「①記憶の想起」「②イメージ生成」「③表現」としてまとめ、それぞれの関係性を図示してモデル化したのが以下の図2である。

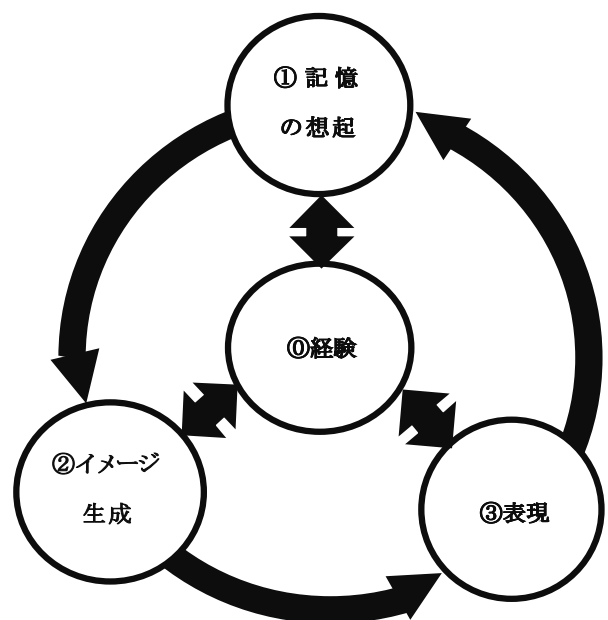


図2 「触覚性」と「視覚性」の協働を実現するための活動モデル

VII. おわりに：今後の課題

本論文では、子供達の描画活動の発達と現代社会の様相、そして「情動」と「情操」の働きについて文献調査を基に追求してきた。その結果、「描画活動」において重要となる視点についていくつか提案してきたが、実際にそれが現実で起こっているのか、現場の状況との擦り合わせが今後の課題である。教育研究の目的は、子供達によりよい教育を行うためであり、それを実現するためには現実のリアルな子供達の姿を知る必要がある。そこで、ここまで述べた理論の限界がどこにあるのか、現実とのズレを分析し、子供達の姿から実践方法を提案したい。そうすることで、子供達の姿に即した「視覚」と「身体感覚」の統合が可能となるのではないかと。

ここまで文献調査を基に考察、提案してきた理論を教育現場において生かせるような提案へとブラッシュアップするためには、教育現場における子供達の姿、そして教師との関わり、授業をする上での環境設定等の視点が必須である。それを現場で学び、本研究を少しでも現場で生かすことができるようにしていきたい。

参考文献

- 1 降旗孝「学校現場における図画工作教育の課題 ― 教員免許状更新講習の実施・考察から―」美術科教育学会誌 (32) (2011), pp.393-404.
- 2 新井哲夫「様式の不在としての描画の危機：思春期における描画の危機をめぐって」美術教育学会誌 (11) (1990), pp.167-176.
- 3 鬼丸吉弘『児童画のロゴス 身体性と視覚』勁草書房 (1981)
- 4 辻政博『子どもの描画の発達過程についての考察』東洋大学大学院文学研究科教育学専攻博士前期課程 修士論文 (未公開) (2001)
- 5 鬼丸吉弘 前掲書 pp.17-75.
- 6 同上 ,p.99.
- 7 辻政博 前掲書 p.35.
- 8 新井哲夫 前掲書
- 9 同上 ,p.169.
- 10 同上 ,pp.169-172.
- 11 同上 ,pp.173-174.
- 12 同上 ,p.174.
- 13 同上 ,p.174.
- 14 同上 ,p.175.
- 15 細谷俊彦 他著『教育大辞典』(シリーズ3) 第一法規株式会社 (1978) p.508.
- 16 保坂亨『いま、思春期を問い直す』東京大学出版社 (2010)p.116.
- 17 都筑学「思春期の子どもの生活現実と彼らが抱えている発達の困難さ ―小学校から中学校への移行期について―」心理科学第24巻第2号(2004)p.21.
- 18 柴田和豊編『メディア時代の美術教育』国土社 (1993) pp.205-206.
- 19 岩田誠『見る脳・描く脳』東京大学出版会 (1997) pp.27-28.
- 20 時実利彦『情操・意志・創造性の教育』第一法規株式会社 (1969) pp.139-140.
- 21 同上 ,pp.139-140.
- 22 立川泰史「イメージ生成過程における身体的な感覚経験の働きについて―身体感覚の比喩的発想を促す図画工作科の実践から―」美術教育学会誌第34号 (2013),pp.319-330.
- 23 同上 ,p.321.
- 24 同上 ,p.321.
- 25 同上 ,p.322.
- 26 同上 ,p.329.