

# 技術主義と意欲主義の描画指導における「模倣」の捉え方 —雑誌『保育とカリキュラム』の記事(1964-1989)に着目して—

## Consideration of "Mimicry" on Drawing Instruction in Technicism and Motivism: Focusing on Articles in the 'Nursery and Curriculum'(1964-1989)

加藤 緑\*・武内 裕明\*\*  
Midori KATO\*・Hiroaki TAKEUCHI\*\*

### 要 旨

本稿では、雑誌『保育とカリキュラム』(前身『月間保育カリキュラム』)の絵画製作に関する記事の中から、幼児の描画指導に関する記事を抽出し、2つの視点から雑誌記事を分析した。その結果、技術主義では肯定的に捉えられていた模倣が、意欲主義では他者の表現の真似と見なされ、否定的に捉えられるようになったことが分かった。その背景には、描画技術の指導を保育者の義務であると考えていた技術主義の指導と、技術主義の抑圧的な指導を批判し、子どもが「描きたい気持ち」をもって描画活動に取り組むことに価値を置いた意欲主義の描画活動のねらい自体の違いがあった。

キーワード：技術主義・意欲主義・描画指導・模倣・『保育とカリキュラム』

### 1. 研究の背景と目的

これまで、模倣は幼児にとって仲間関係を築いたり、仲間との活動を充実させたりする手段となっていることが明らかにされている。鈴木(2009)は模倣の発現の観察において、身体的コミュニケーションが多くみられたことを指摘し、模倣が身体的コミュニケーションから発展して、「一緒にする、楽しくなる、挑戦する」という活動の流れを作り出すことを明らかにしている<sup>1)</sup>。また、幼児を対象とした模倣の研究において倉畑(2016)は、模倣を通して育まれる乳幼児の仲間関係に注目し、模倣が他者との関係づくりに重要な役割を果たし、社会性を身に付けるための機能を持っていることを指摘している<sup>2)</sup>。

一方で、幼児の描画活動においては、他児の模倣をすることは否定的に捉えられている実態が明らかとなっている。奥(2007)の保育者及び小学校教諭を対象とした描画活動における模倣の意識調査の結果<sup>3)</sup>では、描画過程における模倣を肯定的に捉える立場(「よい」「どちらかといえばよい」)を示したのは、

保育所63%、幼稚園39%、小学校25%であり、否定的立場(「よくない」「どちらかといえばよくない」)は、保育所20%、幼稚園38%、小学校55%であった。肯定的意見の理由として「イメージがわからない子や苦手な子が自分で絵を描くきっかけとなる」「子どもの行動は模倣から始まる」等、否定的意見の理由としては「個性や表現力が育たない」「自分の発想・表現・創造力を大切にしてほしい」等が挙げられた。また、模倣が見られたときの対処法として肯定派は「真似たい子のそばに座らせる」「他児の絵に気づかせ、色々な描き方があることを知らせる」、否定派は「席をはなす」「子どもと一緒に描くことを考える」と解答している。奥は結論として模倣肯定派も否定派も「その子らしい表現」を目標とする点で一致していると結論付けている。しかし、筆者には「その子らしい表現」というよりは、保育者が「描くことを嫌いにならないように配慮」している点で一致しているように見える。では、実際の描画指導がどのように行われているのかに目を向けてみると、平沼(1999)が指摘するように、描画

\* 弘前大学大学院教育学研究科  
Graduate School of Education, Hirosaki University

\*\* 弘前大学教育学部学校教育講座  
Department of School Education, Faculty of Education, Hirosaki University

指導の必要性を感じながらも、実際の描画の技術指導には消極的な保育者の矛盾が明らかにされている<sup>4)</sup>。

幼児の模倣を否定的に捉えることと、描画の技術指導に消極的であることが関連しているならば、模倣に対する考え方は描画指導に積極的な立場と比較し、どのように異なるのだろうか。このような観点から、過去の日本の幼児教育で、より積極的に描画技術を教える立場が存在していたことを活用して検討を進めたい。描画技術の積極的指導は6領域時代の絵画製作の領域の影響ではあったが、幼稚園教育要領自体で描画技術の指導が強調されていたわけではない。例えば、1956年の幼稚園教育要領には、絵画製作に関する幼児の発達上の特質として、「客観的な物の大きさや割合などに関わらないで、かいたり作ったりする」<sup>5)</sup>ことが示され、示された望ましい経験でも、幼児の考えや表現、のびのびした気持ちが重視されている。論点先取りにはなるが、それにも関わらず幼児の描画指導においては、ものの大きさの割合等に気を配った積極的な描画技術の指導が行われていた。これらの傾向は、1989年の幼稚園教育要領改訂に向かうなかで、保育者の抑圧的な指導として批判されていくことになる。

そこで本研究では、積極的に描画技術を教える指導法を「技術主義」、技術主義の抑圧的指導を批判し、子どもの描きたい気持ちを育てる指導法を「意欲主義」<sup>6)</sup>とし、それぞれの模倣に対する捉え方の歴史的な変化を明らかにする。このことを通じて、描画活動における模倣が否定的に捉えられるようになった原因を分析し、今日の描画活動における模倣の意義を再考する。(文責：加藤)

## 2. 本稿における技術主義と意欲主義

本研究では、幼児の描画指導に関する立場を、幼児の指導に対する重点の違いから、技術主義と意欲主義という二つの立場に分けて考察する。先述の通り、技術主義は6領域時代の幼稚園教育の絵画製作の領域と関係が深いものであった。しかし、1956年の幼稚園教育要領から既に、領域が「小学校以上の学校における教科とは、その性格を大いに異にする…むしろこどものしぜんな生活指導の姿で…ねらう内容を身につけさせようとする」<sup>7)</sup>ものであることは強調され、1964年の幼稚園教育要領にもその立場は引き継がれていた<sup>8)</sup>。公的な立場は幼児の自然な生活を重視していたにも関わらず、1989年の幼稚園教育要領に携わった大場によると、実際には音楽リズムや絵画製作の領域では

その内容の構成が「小学校の教科と非常に類似して」<sup>9)</sup>いた。また、それらの領域では、指導の状態が技能中心になり、正確さによって上手か下手かを定めるような技能中心主義や、活動プロセスよりも結果が大事にされるという作品中心主義が生じたとされる<sup>10)</sup>。本研究で扱う技術主義の立場は、大場の指摘する技能中心主義と類似するものである。一方で、大場や森上史朗などの1989年の幼稚園教育要領の改訂に携わった人物たち<sup>11)</sup>は、技術主義等を批判し、幼児の表現を重視する立場を展開した。しかし技術指導を重視する立場であれ、表現を重視する立場であれ、幼児の自然な生活を重視するという原則があるために、程度や質の違いはあるにせよ、両者は共に保育者の意図に沿った計画的保育と、子どもの自主性あるいは主体性を重視した保育の両立に困難を感じていた。

幼児期の描画指導について、井口(1977)は描くことを拒否する子どもへの効果的な教授方法の検討において、「子どもの認識を促す口頭での指導」と「対象物を繰り返し描く練習」のどちらが効率的な描画指導であるかを実験的調査で比較し、写実的表現をするには「対象物を繰り返し描く練習」の方がより効果的な指導であったと結論づけている<sup>12)</sup>。この結果は、子どもの描画技術を向上させるために、反復訓練を含めた教師の積極的指導が重要であるという結論を導く。積極的指導が描画技術獲得に重要であるという立場から、描画技術の向上のために系統的な保育の名残を残すか、積極的に系統的な描画指導を行う指導法を、本研究では技術主義とする。

しかし、保育者からの描画技術の指導以上に、子どもが描きたいという意欲をもって描画を通して表現することを重視する立場が徐々に影響力を増してくる。河崎(1980)は、技術の必要性を指摘しながらも、技術が表現に先行したり、表現を束縛したりすべきではないと主張している<sup>13)</sup>。また、佐久間(1986)は、子どもが「何を描くのか」「こんな感じをこう表したい」という意欲に関わる指導の重要性を指摘し、子どもが遊びや経験のなかで感じたことや描き留めたいことを描画で表現する事が重要であるとしている<sup>14)</sup>。このように、子どもの表現を引き出すために、描いたり、表現したりする動因となる意欲の指導を強調する立場を、本研究では意欲主義とする。意欲主義は、6領域時代に存在していた技術指導を子どもの心を抑圧するものとして否定的に捉える論者を中心に展開され、技術主義に台頭する形で登場した。

1989年の幼稚園教育要領の改訂では、この意欲主義

的な立場が採用される。音楽リズムや絵画製作がなくなり、領域表現が登場するが、その背景には領域ごとの専門的指導が幼児期の表現の総合性を尊重しない状態を作ったという反省がある<sup>15)</sup>。子どもの表現は明確に分野化できるものではなく、様々に混じり合った表現をしているということが、領域表現の創設によって再確認されたのである<sup>16)</sup>。(文責：武内)

### 3. 研究方法及び雑誌『保育とカリキュラム』について

#### (1) 調査対象

本研究では研究対象期間の保育実践で重視された考えに近づくために、保育雑誌の描画指導に関する記事分析を行う。それは保育雑誌が保育者の参考にされただけでなく、その時代の保育に対する考え方が反映され、実践の参考となる事例が掲載されていたと考えるためである。

対象は、1964年から1989年までの技術主義と意欲主義における描画指導に関連する記事とする。

#### (2) 雑誌『保育とカリキュラム』について

雑誌『保育とカリキュラム』(前身『月間保育カリキュラム』を含む)を対象として選定した。『保育とカリキュラム』は1946年創刊の月刊雑誌『保育』(昭和出版株式会社)と1952年創刊『月間保育カリキュラム(同社)』の2誌が、1974年に『保育とカリキュラム』(ひかりのくに社)として併合したものであり、現在も発行されている。

『保育とカリキュラム』を選定した理由は、定期的に絵画製作について有識者と保育者の鼎談を掲載しており、当時の絵画製作についての考え方が明らかになると考えたためである。

### 4. 雑誌『保育とカリキュラム』の技術主義と意欲主義の記事数の比較

表1は雑誌『月間保育カリキュラム』『保育とカリキュラム』において、領域「絵画製作」に関する記事の中で、特に描画活動に関する記事を、技術主義と意欲主義に分けて抽出したものである。

表を見ると一見、技術主義の記事が極端に少なく見えるが、保育の有識者等の記事が掲載されており、当時の保育の情報源となるような影響力を持っていたという雑誌の特性を考慮する必要がある。つまり、1964年の幼稚園教育要領改定時に、小学校の教科教育のような指導と幼児教育での総合的な教育の違いが再確認されたにもかかわらず、1960年代中盤・1970年代前半

に『月間保育カリキュラム』『保育とカリキュラム』で技術主義の記事が見られたことから、実際の保育の場では技術主義的指導が根強く残っていたことが想像できる。そのため、少数ではあるが技術主義的な実践事例が取り上げられていたことに注目する必要がある。しかし、技術主義の記事は1965年から1975年にかけて見られたものの、数は少なく、意欲主義が描画における主導的立場であったことが分かる。

表1：『月間保育カリキュラム』『保育とカリキュラム』の描画指導に関する記事

年	1964	1965	1966	1967	1968
技術主義		2			
意欲主義	2	3	5	6	3
年	1969	1970	1971	1972	1973
技術主義	1				
意欲主義	1	1	3	1	
年	1974	1975	1976	1977	1978
技術主義	1	1			
意欲主義			2	1	
年	1979	1980	1981	1982	1983
技術主義					
意欲主義	1	1		1	1
年	1984	1985	1986	1987	1988
技術主義					
意欲主義	8		2	8	10
年	1989				
技術主義					
意欲主義	1				

※描画に対するコメントや解説がなく、技術主義・意欲主義の判断がつかないものは、対象外とした。

※1984年は長谷川雅司氏(二科会審査員、美協会主宰)、1987・1988年は黒川健一氏(愛知教育大学)が子どもの絵にコメントをする不定期連載があったため、記事数が増加した。

※子どもが意図をもって描こうとする描画以外の活動は除く(デカルコマニー等)。

### 5. 技術主義における描けない子ども・模倣の捉え・描画指導

#### (1) 技術主義における描けない子ども

描けない子どもについての記述には、「思った通り、見た通りを描きたい希望を持ちながら、それができないのは感覚も手先も訓練されていないから」(1965年12月号, p. 43, 大島保育園 岡野とよ子)とあり、描くことができない子どもは、描くための技術が身につけていない、描きたいことがあっても表現するための手法を知らないと捉えられていたことが分かる。



技術主義では、「絵画製作」が6領域の一つとして位置づけられていたため、保育者は描画活動を保育実践に取り入れる必要があると考えていた。そのため、保育者が描画活動において計画性をもって「指導する」必要性は自明のものであった。保育者は好む好まざるにかかわらず、子どもの活動に「絵画製作」を取り入れる必要があり、子どもはその活動に参加することが求められていたのである。

## (2) 模倣の役割とその評価

技術主義では、模倣する子どもは描くために必要な技術を身に付けられていないため、技術の不足を補うために模倣をするとされ、「模倣」は他者の描画技術を自分の描画に取り入れる手段として捉えられていた。1965年9月号の実践報告では、童話を聞かせて絵を描く活動が繰り返し取り入れられており、童話を聞いた後に描画を促すと、「描けないよ、描けないよ」と連発していた子どもが、両隣の子どもの絵を見直し、絵を描き始めたという記事が掲載されている。保育者は、この活動を振り返り、模倣した子どもについては、「人のまねをして、アリらしく描けた子どももありましたし、部分的に描くのもありました」と話しており、模倣して描くことを否定的には捉えていない。模倣していた子どもは、「1回目より回を重ねるごとに、要領を得て、“よし描いてみよう”とする意欲も出てりっぽとはいえませんが、いくぶん表現できるようになりました」(1965年9月号, p. 41, 中目黒保育園 蓮見志賀子)と評価している。模倣する子どもは、描く技術が備わっていないと見做されたが、模倣して描くこと自体は否定的に捉えられていなかった。技術主義では、模倣をしながら徐々に要領を得て描画できるようになっていく事を、技術の習得や認知の向上につながる行動であると見做し、推奨はしなかったが、容認していた。

## (3) 技術主義における描画の指導法

技術主義における描画指導は系統的指導である。保育者は、「絵の内容を高めるために描く対象をより正確にとらえ、表現する力をもたせてやらなければならない」(1965年12月号, p. 43, 大島保育園 岡野とよ子)と考えていた。この「表現する力」は、文字のみの解釈をすれば意欲主義と捉えられるかもしれないが、後述の意欲主義とは異なり、「描画技術を習得した後に自分の描きたいものが描けるようになるために必要な描画技術」を意味している。

当時の実践を例に挙げると、描画活動では保育者の設定した描画技術の習得が目指されており、特に事物を観察して描く観察画の活動においては、現実からかけ離れた描画ではなく、描画対象物を的確に捉える技術を子どもに習得させる指導が行われていた。1965年12月号では、一人の子どもが前に出てモデル役を務め、他の子どもたちがモデル児をよく観察して描くという活動例が挙げられている。岡野は指導を振り返り、「最初に顔の大きさと位置だけは保育者が描いたものを見せて見当をつけさせた(中略)それまではただ顔のすぐ下から手がニユッと出ていたというような、そういうものを描いていた子どもなんかでも、ちゃんと首をつけて描くようになって、そういうふうにはちゃんとはっきりした人間の形ができてきた」(1965年12月号, p. 52, 大島保育園 岡野とよ子)と活動を評価している<sup>17)</sup>。この事例から、保育者が現実からかけ離れた描写を防ぐため意識的に指導をしていたことが分かる。

同様に1969年6月号の実践事例では、鏡をみながら自分の身体を詳しく観察し、等身大の紙を使って描く活動が行われていた。「縦長の紙が胴や脚の長さの表現を助け、鏡の使用が新しい発見につながる。(中略)時間をかけて身体を観察させながらかくことが、これから先の描画活動において、人間の動き(かけっこをしている姿、なわとびをしている姿)を的確に捉える手助けをしてくれるでしょう」(1969年6月号, p. 33, 松月院幼稚園 尾崎美津恵)とコメントしている。技術主義においては、保育者が子どもに身につけさせたい描画技術を習得させることが目的とされていたため、それを身に付けられるように、画材や活動の設定を通じて保育者が描画指導の工夫を行っていた。

また、自由画と課題画についての記事の中で、当時十文字学園女子短期大学教授であった林健造は、自由画と課題画双方の重要性を語りながらも、自由画の欠点として「自由画は、同じところで足ぶみする」ことを挙げている。つまり、自分の好きなように自由に描く場合、描きやすい絵を繰り返し描くことが起こり、描画の発展が見られないことを指摘しているのである。林は課題画の必要性について、子どもに身につけさせたい技術を意識したテーマ設定の意義を述べている。例えば、「いつも人形ばかり描いているときに、“私のお母さん”というテーマでいつも手を描くのを忘れていたり野球のバットのような手を描いているときには、“歯を磨いている”という課題はそれを援助してくれる」(1975年9月号, p.149 林健造)<sup>18)</sup>とい

う記事である。子どもの意識や見る視点の変化を与えるような指導によって子どもに現在の描画の課題に気づききっかけを与えることで、適切な認知を促し、それを表現するために課題画を有効に取り入れる指導が構想されていたといえる。

技術主義では、保育者が期待する程度の技術の習得や認知力が求められ、不十分な場合には保育者の積極的な指導が行われた。子どもがそれぞれに異なった表現をする「個性」は、平均的な技術の習得の後に検討されるべき事項であった。

## 6. 意欲主義における描けない子ども・模倣の捉え・描画指導

### (1) 意欲主義における描けない子ども

意欲主義では、印象に残っていることや感動したことを描くことで、達成感や充実感を味わい、「もっと描きたい」という気持ちを育て、表現する楽しさを教えようとした。また、「もっと描きたい」という気持ちが芽生えることで、「次はこう描きたい」とか「ここをこうしたい」という課題が自発的に起こると考えられていた。この自己課題により、課題に向かって前向きに取り組む、表現が高まることを期待した教育が主張されたのである。

1984年9月号で日本女子大学助教授（当時）であった森上史朗は、描画指導の目的を、子どもの「自己表出」から「自己表現」へ高めることであるとしている。生活の中で驚き、感動したことを、まずは自分に向けて伝える「表出」があり、大人がそれに共感し受け止めることで、子どもが喜びや意欲を得て、活動の内容が深まる。その結果、他者への伝達意欲が高まって、「表現」へ向かうというのである（1984年9月、第33巻9号、pp. 30-33より筆者要約）。森上の考える描画活動の目的は、「表出」ではなく「表現」である。森上は、子どもの感じた事や印象に残っていることを他者に伝える表現の道具として、描画を位置づけていた。そして、自己の表出、それが発展して自己を表現するためのツールとして描画活動が必要とされていた。

1985年8月号の鼎談で、子どもが自ら描きたいものを設定した自己課題の絵<sup>19)</sup>について論じた記事がある。桐朋幼稚園主事であった大場牧夫は、「子どもの画用紙を整理していて、その中にお姫様の絵が描けるまでの努力がでていくことに気づいたんです。最初はただとどしくしているけれど、段々スムーズに描けるようになっていく。描き遊びの道筋があるんです。

（中略）心おきなく描ける場面があって、そしてその他にももっと描ける自由を獲得するために何か手がかりになるようなものが与えられることが大事だと思います」（1985年8月号、p. 137.）と語っている。大場は自由の獲得という概念で、表現の背景を大切にしながら描画指導を含めた指導を構想していた<sup>20)</sup>。この自己課題の絵は、子どもが主体性をもって自発的に課題を設定して取り組み、自分の課題に向き合っている子どもの意欲的な姿勢として評価されている。この大場の評価は、現在の自己課題に取り組んでいる子どもの姿だけではなく、将来的にも自ら課題を見つけて取り組んでいくであろう姿を予期したホリスティックな評価である。

意欲主義では描けない子どもは、描きたいという意欲が不足していると見做され、日々の経験から豊かな感性、それを表現しようとする意志を育てる必要があると考えられていた。「領域 絵画製作・造形を見直す」という記事で森上史朗は、「子どもの心を揺さぶるような感動や手ごたえのあるずっしりとした体験が存在しているかどうか、（中略）それを描いたり作ったりする必要性や必然性がどれほど子ども側にあるのか」（1984年9月号、p. 30.）を問題にし、「大人の目を気にして、保育者の気に入るように上手に表現しなくてはと、自分をがんじがらめにしている子どもの心の鎖」<sup>21)</sup>（1984年9月号、p. 32.）から子どもを解放する必要性に言及している。この森上の文章では、大人の積極的な指導やあるべき描画活動の押し付けは、子どもを抑圧しかねないとして積極的な指導を批判し、描けない理由として、抑圧された子どもの心が原因であると考えていた。

### (2) 模倣の役割とその評価

意欲主義においては、他者の模倣をすることについて否定的な捉え方がされている。自分の表現を重視する意欲主義においては、「他者の描画＝他者の表現」を模倣して描くことは良いこととされず、一様ではない、一人ひとりの子どもの自分らしさが描画に現れる事が求められていた。日本橋幼稚園の教諭であった北森澄は、「友だちのまねばかりして、自分の思ったことがかけなかった子どもや、何度かいても、花、人形、あるいは、同じ乗り物ばかりかいていた子どもが、生活経験を豊かにすることによって、今までとは違ったもの、遊具で遊んだこと、友だちがいつばい楽しい様子、虫を見つけたこと、水遊びの様子など、新しい見方、感じ方で、表現できるようになる」

(1966年8月号, p. 55.)と語っている。また, 1979年9月号の描画についてのコラムでは, 「(描画活動において) クラスの何人かは感動もなく, 絵を描くことをためらっている(中略) 描くことに憶病になっている子どもや人の模倣によりかかっている子ども」(1979年9月号, p. 8, 宇都宮大学附属幼稚園副園長, 井上初代)と語られており, 感動の不足と模倣を関連づけている。模倣して描く原因は, 自分の表現をすることについての意思や動機の不足, 自分の表現に対する自信のなさが挙げられた。意欲主義では, 自分の表現を大切にしていたため, 模倣は表現したいものがない問題状況の表れと捉えられ, 他者の表現を自分の表現として置き換えてしまう模倣は否定的に捉えられていた。

### (3) 意欲主義における描画の指導法

意欲主義における保育者の役割として, 「大人の目を気にして, 保育者の気にいるように「じょうず」に表現しなくてほと, 自分をがんじがらめにしている子どもの心を鎖から解き放つ」(1984年9月, 第33巻9号, p. 32, 日本女子大学助教授 森上史朗)のために, 共感や受け止めが重要であるとされていた。意欲主義では保育者の積極的な描画指導は意図されていなかった。保育者の役割としては, 子どもの感性を高めたり, それを表現する意欲を引き出ししたりするための環境設定と課題設定が重視されていたのである。

意欲主義において, 保育者の提示する課題画は, 子どもの表現の意欲を刺激し, 子ども自身がこれまで表現したことのない新しい表現の世界を作り上げることができるものであった。例えば, 1977年9月号の実践事例で挙げられた課題画の活動では, 園外保育で行った沢山の経験の中から, 「ヤギを描く」課題が与えられた。この課題の設定理由は, 「もっと限定して子どもが自分のしたこと, 自分のイメージを作ることが明確になるように提示した。(中略) 描く過程が, 自分のかかわった現実の対象, その現実から自分なりに関わったことを拾い出す」(1977年9月号, p. 58, 指導: 跡見女子大学教授 鈴木五郎)であった。保育者はヤギに手を舐めさせたり, ヤギに話しかけたりしている子どもの姿をよく見ており, 園外保育のなかでもより限定してヤギを描く課題を設定したのである。子どもがヤギとの触れ合いから「自分なりの表現」をできるように配慮された課題設定がされていたことが分かる。

1989年の教育要領改訂直前の1987年9月の記事で

は, 観察画の実践例の特集に, 「写実性を要求するのではなく, そのもの特徴をとらえて表現することを目標に行っています。(中略) 同じ物を描いても, 子どもの感性やその場の印象によって, できあがる作品には, 強調される部分などがそれぞれ違ったものになり, そこに子どもたちの内面を探る手がかりを見つけることができます」(1987年9月号, p. 122, 石川葉子)という記述がある。この実践では, 子どもたちが本山(曹洞宗大本山総持寺)へ行き, 写生を行う活動が取り上げられていた。子どもの絵は, 寺の伽藍や茂った大木を描いたもの, 「入ってはいけません」という立て札を描いたもの(文字に関心がある子どもが描いた)等, 子どもの感受性に任せ, 一様ではない子どもそれぞれの表現が見られた。意欲主義においては技術主義では強調されることのなかった「個性」がはっきりと評価されるようになっていく。

他にも, 1979年7月号に掲載された, カタツムリをテーマとした課題画の実践の解説では, カタツムリに実際に触れたり, カタツムリの歌を歌ったり, カタツムリになりきって動くなどの活動を行った後に描かれた絵の解説が掲載されている。「カタツムリ一匹を画用紙いっぱい大きく表現」しているものや, 「床の上を這いまわっているカタツムリを, お父さん, お母さん, 赤ちゃん, 友達というように, 次々と模様風に並べて描いている」(1979年7月号, 京都教育大学名誉教授 松井清人)ものがあり, 子どもがカタツムリを触って刺激された感性を, 子どもが自分の思うままに描いていることを評価していることが分かる。このように, 意欲主義では, 同じテーマで描かれた子どもの描画に個性が表れることを, 保育者は肯定的に受け取っており, 描くことで達成感や充実感を感じ, 表現する楽しさや, 意欲を引き出す指導に注力していた。

## 7. 考察

技術主義と意欲主義における「描けること」と「描けないこと」に着目することで, 1964年から1989年の幼稚園教育要領改訂に向かう流れのなかで模倣の扱いがどのように変化したのかを明らかにした。

技術主義では, 「描けない」理由は描画に必要な技術が身につけていないためであり, 描画技術を身につけることで描くことができるようになると考えられていた。そのため, 保育者からの系統的な描画指導や他児の描画を模倣することは, 技術習得の方法として扱われてきた(図1)。つまり, 技術主義における模倣は, 子どもに不足している技術の習得や認知の向上を



促すための手段にもなり得、否定的に捉えられることはなく、容認されていたのである。

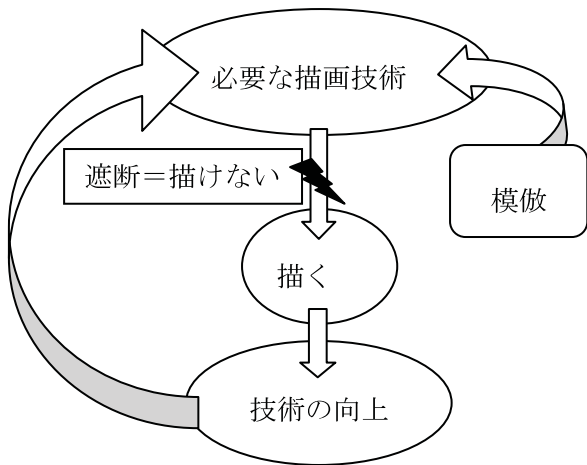


図1 技術主義における「描く」ことと模倣の位置づけ

一方、意欲主義においては、「描けない」理由は、「描きたい気持ち」が希薄であるからだとして捉えられ、子どもが感動することや、強いイメージが残る体験をすること等、描きたい気持ちを引き出す指導が行われていた。描画活動の目的は、描きたいものを描くことで、達成感や充実感を得たり、表現する楽しさを味わったりすることであり、達成感を得られる絵が描けなくても、次への意欲につながる描画活動を評価していた。意欲主義では、自分の「描きたい気持ち」が重視されたため、特に描きたいものがなく、他児の模倣をしたり、適当にその場しのぎの絵を描いたりすることは否定的に捉えられたと考えられる。

しかし、意欲主義で積極的な描画指導が行われなかったわけではない。子どもが表現しようとすることを実現するために、必要な技術は適宜、保育者によって指導されていた。この点に、前述の平沼（1999）の研究<sup>22)</sup>で明らかになった保育者の消極的な技術指導との差異が明らかに存在する。

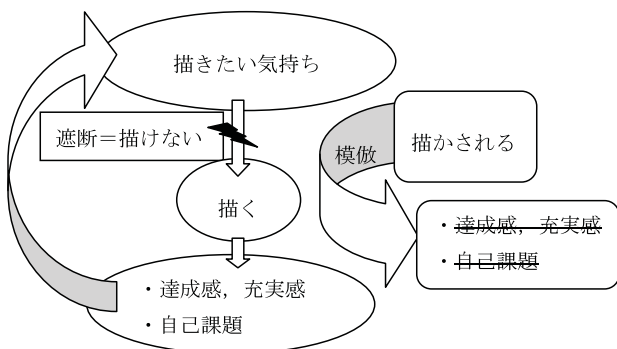


図2 意欲主義における「描く」ことと模倣の位置づけ

これら、技術主義と意欲主義における模倣の扱いを比較すると、模倣に対する捉え方が異なる原因は、描画の目的の違いであることが明らかとなった。技術主義では描画技術習得が求められていたため、模倣も一種の技術獲得の方法であった。意欲主義では、表現の基盤となる「描きたい気持ち」を育むことが目的であったため、他児の模倣をしても、描画の目的とする「描きたい気持ち」を育むことには繋がらず、模倣は、批判的に捉えられたのである。

現在の幼児教育における描画での「模倣」に対する認識の実態は、肯定派と否定派に二極化していたが、その理由は、先行研究が指摘するように子どもの発達段階に応じて模倣肯定派と模倣否定派に分かれるためだけではなく、描画活動の「ねらい」によっても変化するものといえる。そのため、模倣への評価は保育者が模倣と発達の関係性を理解しているかどうかや、保育者自身の模倣に対する趣向だけでなく、同じ保育者であっても、保育活動の目的に応じて変化する可能性がある。

## 8. おわりに

技術主義においては、保育者が子どもに身につけさせたい技術を中心に描画指導が構想されていた。「絵画製作」という領域がある以上、指導が必要であるという保育者の認識があったためである。描画指導するにあたって、子どもに描画技術を獲得させるという明確なものであり、保育者は子どもに相応しいと見做しうる一定の水準の描画技術を習得させようとした。しかしそれは、意欲主義の立場の保育者からは、子どもへの抑圧として非難されることとなった。

技術主義を非難した意欲主義は、技術主義の抑圧的な指導に子どもが描けない理由を見出し、子どもが「描きたい気持ち」をもって描画活動に取り組むことに価値を置いていた。意欲主義では、保育者が言ったとおりに描かされるのではなく、子どもが描きたいように描くことで、充実感や達成感を得て、自分を表現する楽しさを体験することが重要視された。その背景には、描画への取り組みにおいて、自分の表現したいものを繰り返し描くことを通じて子どもの意欲を育てると共に自己形成を促そうとする、意欲主義の自由保育的な子ども観や保育観がある。意欲主義においては、描画活動自体が目的なのではなく、物事に取り組む意欲や自主性を育むためのツールとして描画を位置付けていた。意欲主義で評価された「自己課題の設定」という捉え方は、保育者から与えられた課題に取

り組むだけではなく、自ら課題に立ち向かったり、課題を考えたりする姿勢を身につけさせたいと考えていた意欲主義の立場を示すものである<sup>23)</sup>。

技術主義と意欲主義における模倣の扱いを比較すると、模倣に対する捉え方が「変化してきた」というよりは、技術主義と意欲主義における描画の目的が異なったため、模倣に対する捉え方が「異なっている」と考えるほうが妥当である。意欲主義が重視した、子どもの描きたい気持ちを育てることは重要であるし、大人の指導が抑圧になる危険性には配慮することが必要であるが、模倣は描画の強制の結果生じる場合を除けばこれらの問題点と接点は少ない。描画の目的の違いによって模倣が否定的に捉えられるようになったという本研究の知見からは、子どもが描画に必要な「何かを得ようとしている」態度として、模倣を積極的に見直すべきであるという結論が導かれる。自由な活動における模倣を技術やアイデアを自己のものとする、より積極的なプロセスとみなす修正を加えることで、意欲主義においても個人が描画技術を獲得するための経路をより多様にできることが期待できる。(文責：加藤)

#### 注及び文献

- 鈴木裕子「幼児の身体活動場面における模倣の役割に関する事例的検討」『発育発達研究』第42巻, 2009年, pp. 24-32, p. 30.
- 倉畑(大桑)萌「幼児期における模倣の社会的機能」奈良女子大学大学院博士論文, 2016年, p. 36. <http://hdl.handle.net/10935/4286> (2018年4月4日閲覧)
- 奥美佐子「保育者・小学校教諭の子どもの描画過程における模倣に対する意識調査—模倣の位置付けと対処法について—」『名古屋柳城短期大学研究紀要』2007年, pp. 49-59, p. 50.
- 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, 1999年, pp. 211-223, p. 212.
- 文部省「幼稚園教育要領」1956  
<https://www.nier.go.jp/guideline/s31k/chap2.htm> (2018年7月13日閲覧)
- タイトルの英訳「motivism」は、「motive + ism」の造語である。研究当初は意欲主義としていたものは表現主義として説明を考えていたが、日本語、訳語を含め美術史上の表現主義との混同が懸念されるため、敢えて造語を利用している。本論では描画指導に限定したが、日本の幼児教育により広範に適用可能な概念である。
- 同前 web ページ
- 文部省「幼稚園教育要領」1964.  
<https://www.nier.go.jp/guideline/s38k/chap2.htm> (2018年7月13日閲覧)
- 大場牧夫『表現原論』萌文書林, 2000, p. 148.
- 同前書。
- 「付録13 教育課程審議会委員名簿」高橋一之, 野角計宏, 野村睦子, 柴崎正行 編著『新幼稚園教育要領の解説』第一法規, 1989, p. 169.
- 井口均「幼児の絵画製作における教授内容の効果—描く方法と知覚的弁別訓練を中心にした幼児の描画活動の分析—」『日本保育学会大会研究論文集』(30), 1977, p. 79.
- 河崎良行「創造活動における表現技術について」『大学美術教科研究会報告書』(2), 1980, pp. 65-67.
- 佐久間敬「描画指導をどう進めるか(その4) —表現・線描—」『福島大学教育実践研究紀要』(9), 1986, pp. 81-90, p. 82.
- 大場, 前掲書, pp. 150-151.
- 黒川健一「⑤「表現」—感性と表現に関する領域」森上史朗他『幼稚園教育要領解説』フレーベル館, 1989年, pp. 129-155, p. 130.
- 子どもをモデルとして前に立たせて観察画を描く活動の背景には、その活動以前に人を描かせた際、顔だけ大きくなっている子どもがいることに認知的問題を感じた保育者が課題としてモデル児の描画活動を行ったという経緯がある(1965年12月, p. 50, 大島保育園 岡野とよ子)。
- 林健造は、意欲主義的な子どもへの指導を重視する一方で、技術の獲得や認識の重要性にも言及しており、技術主義的な記載を本稿では引用したが、必ずしも技術のみを重視したわけではなく、バランスの重要性を強調していた(『保育とカリキュラム』造形(口絵)の解説, 1975年5月号, 同6月号, 1977年9月号, 1978年3月号などより)
- 大場と同時代に活躍した平井信義は、自発性の育てている子どもは「自己課題の発見」をし、自ら主体性を持って取り組むとしている(秋山和夫, 大場牧夫, 岡田正章, 平井信義, 本吉圓子, 森上史朗『主体性を育てる保育へ—これからの保育を考える—』世界文化社, 1990, p. 34.)
- 大場の「自由を獲得する」という考えは、描くための技術的な指導は行っただけで、子どもの自信をつけさせ、それによって子どもが「描く自由」を手にする。



入れるというものである（大場牧夫，海卓子，平井信義，本吉圓子，森上史郎『これからの保育2「自由」とは何だろう』フレーベル館，1978，pp. 52-56より）

- 21) 子どもは大人が期待していることを読み取り，それに応えようとする。必然的に大人が期待する絵を描くことになったり，期待に応えられなければ絵を嫌いになったり，苦手意識を持つことになるということ。

（秋山和夫，大場牧夫，岡田正章，平井信義，本吉圓子，森上史郎『主体性を育てる保育へーこれからの保育を考えるー』世界文化社，1990，pp. 20-23.

22) 平沼，前掲書。

- 23) 大場牧夫，海卓子，平井信義，本吉圓子，森上史郎『これからの保育ー3「課題」とは何だろう』フレーベル館，1978年，p. 163.

(2018. 8. 8 受理)